

Fickermann, Detlef [Hrsg.]; Edelstein, Benjamin [Hrsg.]  
**"Langsam vermisse ich die Schule ...". Schule während und nach der Corona-Pandemie**

Münster ; New York : Waxmann 2020, 229 S. - (Die Deutsche Schule, Beiheft; 16)



Quellenangabe/ Reference:

Fickermann, Detlef [Hrsg.]; Edelstein, Benjamin [Hrsg.]: "Langsam vermisse ich die Schule ...". Schule während und nach der Corona-Pandemie. Münster ; New York : Waxmann 2020, 229 S. - (Die Deutsche Schule, Beiheft; 16) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-202260 - DOI: 10.25656/01:20226

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-202260>

<https://doi.org/10.25656/01:20226>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**WAXMANN**  
[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

<http://www.waxmann.com>

**Nutzungsbedingungen**

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



**Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Beiheft  
16

# DDS

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik  
und pädagogische Praxis

Herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

Detlef Fickermann, Benjamin Edelstein (Hrsg.)

## **„Langsam vermisse ich die Schule ...“** **Schule während und nach der Corona-Pandemie**



WAXMANN

# Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,  
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

Herausgegeben von der Gewerkschaft  
Erziehung und Wissenschaft

16. Beiheft

Detlef Fickermann,  
Benjamin Edelstein (Hrsg.)

*„Langsam vermisse ich die Schule ...“*

Schule während und nach  
der Corona-Pandemie



Waxmann 2020  
Münster • New York

Gefördert von der Max-Traeger-Stiftung und dem  
Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).



**WZB**



Wissenschaftszentrum Berlin  
für Sozialforschung

**Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der  
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind  
im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-4231-3

E-Book-ISBN 978-3-8309-9231-8

doi: <https://doi.org/10.31244/9783830992318>

Dieses Buch ist verfügbar unter folgender Lizenz: CC-BY-NC-ND 4.0

Namensnennung-Nicht kommerziell-Keine Bearbeitungen 4.0 International



Waxmann Verlag GmbH, 2020  
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)  
[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster  
Umschlagabbildungen: © Gerhard Seybert – [stock.adobe.com](https://www.stock.adobe.com); zubada – [istockphoto.com](https://www.istockphoto.com)  
Satz: Roger Stoddart, Münster

## INHALT

### EDITORIAL

*Detlef Fickermann & Benjamin Edelstein*

**„Langsam vermisse ich die Schule ...“**

Schule während und nach der Corona-Pandemie .....9

### WIE ERLEBEN SCHÜLER\*INNEN, ELTERN UND PÄDAGOGISCHES PERSONAL DIE MIT DEM „FERNUNTERRICHT“ VERBUNDENEN HERAUSFORDERUNGEN?

*Stephan Gerhard Huber & Christoph Helm*

**Lernen in Zeiten der Corona-Pandemie**

Die Rolle familiärer Merkmale für das Lernen von Schüler\*innen:

Befunde vom Schul-Barometer in Deutschland, Österreich und der Schweiz .....37

*Raphaela Porsch & Torsten Porsch*

**Fernunterricht als Ausnahmesituation**

Befunde einer bundesweiten Befragung von Eltern mit Kindern

in der Grundschule .....61

*Albrecht Wacker, Valentin Unger & Thomas Rey*

**„Sind doch Corona-Ferien, oder nicht?“**

Befunde einer Schüler\*innenbefragung zum „Fernunterricht“ .....79

*Ilka Hoffmann*

**Die Corona-Pandemie als Katalysator für Schulreformen?**

Ein persönlicher Blick auf die pädagogische Corona-Praxis.....95

### SCHULISCHE HANDLUNGSFELDER WÄHREND UND NACH DER PANDEMIE

*Michael Wrase*

**Schulrechtliche Herausforderungen in Zeiten der Corona-Pandemie ..... 105**

*Eckhard Klieme*

**Guter Unterricht – auch und besonders unter Einschränkungen**

**der Pandemie? ..... 117**

*Christian Fischer, Christiane Fischer-Ontrup & Corinna Schuster*

**Individuelle Förderung und selbstreguliertes Lernen**

Bedingungen und Optionen für das Lehren und Lernen

in Präsenz und auf Distanz ..... 136

*Birgit Eickelmann & Julia Gerick*

**Lernen mit digitalen Medien**

Zielsetzungen in Zeiten von Corona und unter besonderer

Berücksichtigung von sozialen Ungleichheiten ..... 153

*Olaf Köller, Johanna Fleckenstein, Karin Guill & Jennifer Meyer*

**Pädagogische und didaktische Anforderungen an die häusliche**

**Aufgabenbearbeitung** ..... 163

*Ingrid Gogolin*

**Sprachliche Förderung, sprachliche Bildung und Lernen im**

**Deutschen als Zweitsprache während und nach der Pandemie** ..... 175

*Janka Goldan, Sabine Geist & Birgit Lütje-Klose*

**Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf  
während der Corona-Pandemie**

Herausforderungen und Möglichkeiten der Förderung –

Das Beispiel der Laborschule Bielefeld ..... 189

*Nina Bremm & Kathrin Racherbäumer*

**Dimensionen der (Re-)Produktion von Bildungsbenachteiligung**

**in sozialräumlich deprivierten Schulen im Kontext der Corona-Pandemie** ..... 202

*Anne Sliwka & Britta Klopsch*

**Disruptive Innovation!**

Wie die Pandemie die „Grammatik der Schule“ herausfordert  
und welche Chancen sich jetzt für eine „Schule ohne Wände“

in der digitalen Wissensgesellschaft bieten ..... 216

## CONTENTS

### EDITORIAL

*Detlef Fickermann & Benjamin Edelstein*

**“I’m Starting to Miss School ...”**

Schooling during and after the Corona Pandemic.....9

### HOW DO STUDENTS, PARENTS AND PEDAGOGICAL PERSONEL EXPERIENCE THE CHALLENGES OF “DISTANCE LEARNING”?

*Stephan Gerhard Huber & Christoph Helm*

**Learning in Times of the Corona Pandemic**

The Role of Family Features for the Learning of Students: Findings  
from the School Barometer in Germany, Austria and Switzerland .....37

*Raphaela Porsch & Torsten Porsch*

**Homeschooling as an Exceptional Situation**

Findings from a Nationwide Survey of Parents with Primary School Children.....61

*Albrecht Wacker, Valentin Unger & Thomas Rey*

**“It’s a Corona Holiday, Isn’t It?”**

Results of a Student Survey on Distance Learning .....79

*Ilka Hoffmann*

**The Corona Pandemic as Catalyst for School Reforms?**

A Personal View upon the Pedagogical Corona Practice.....95

### SCHOOL FIELDS OF ACTIVITY DURING AND AFTER THE PANDEMIC

*Michael Wrase*

**Challenges for School Law in Times of the Corona Pandemic..... 105**

*Eckhard Klieme*

**Teaching Quality – also and especially under the Constraints  
of the Pandemic? ..... 117**



*Christian Fischer, Christiane Fischer-Ontrup & Corinna Schuster*

**Individual Support and Self-Regulated Learning**

Conditions and Options for Classroom Teaching and Distance Learning..... 136

*Birgit Eickelmann & Julia Gerick*

**Learning with Digital Media**

Objectives in Times of Corona and under Special

Consideration of Social Inequities ..... 153

*Olaf Köller, Johanna Fleckenstein, Karin Guill & Jennifer Meyer*

**Educational Challenges of Home Learning**..... 163

*Ingrid Gogolin*

**Language Support, Language Education and Learning in German**

**as a Second Language during and after the Pandemic** ..... 175

*Janka Goldan, Sabine Geist & Birgit Lütje-Klose*

**Students with Special Educational Needs during the Corona Pandemic**

Challenges and Potentials of Support –

The Example of the Laborschule Bielefeld ..... 189

*Nina Bremm & Kathrin Racherbäumer*

**Dimensions of the (Re)Production of Educational Disadvantage**

**in Socially Deprived Schools in the Context of the Corona Pandemic**..... 202

*Anne Sliwka & Britta Klopsch*

**Disruptive Innovation!**

How the Pandemic Challenges the Current “Grammar of Schooling”

and Which Chances It Implies for Building a “School without Walls”

for the Digital Knowledge Society..... 216

## ***„Langsam vermisse ich die Schule ...“***

### **Schule während und nach der Corona-Pandemie**

---

#### ***“I’m Starting to Miss School ...”***

#### **Schooling during and after the Corona Pandemic**

Mit diesem Editorial verfolgen wir mehrere Ziele: Wir wollen (1) mittels einer kurzen Chronologie die Entscheidungsprozesse zu den Schulschließungen und den schrittweisen Wiedereröffnungen ins Gedächtnis rufen und anschließend (2) kurz auf die damit verbundene politische Machtdynamik eingehen. Der Umgang mit der Pandemie ist eng verknüpft mit der Frage des Stellenwertes wissenschaftlicher Beratung für politische Entscheidungen. Auch hierauf wollen wir kurz eingehen (3), ebenso wie auf den Umgang der Presse mit (vor-)veröffentlichten Ergebnissen wissenschaftlicher Untersuchungen (4). Die Pandemie hat umfangreiche Forschungsaktivitäten nicht nur im medizinischen Bereich ausgelöst, sondern auch hinsichtlich ihrer möglichen sozialen und wirtschaftlichen Folgen. Auch im Bildungsbereich wurden bzw. werden noch zahlreiche Studien durchgeführt. Wir wollen in Ergänzung zu den in diesem Beiheft vorgestellten Untersuchungen weitere zumindest kurz erwähnen (5).

In diesem Beiheft richten wir den Blick auf das Thema „Schule während und nach der Corona-Pandemie“. Die Schulschließungen und Kontaktbeschränkungen haben aber nicht nur Konsequenzen für das Lernen der Kinder und Jugendlichen, sondern stellen viele Familien vor eine Belastungsprobe, die im schlimmsten Fall in häusliche Gewalt münden kann. Diesen, unseres Erachtens zu wenig thematisierten Aspekt wollen wir kurz aufgreifen und auf einige vorliegende Studien verweisen, die deutlich machen, dass Gewalt in der Familie in der Zeit des „Lockdown“ in der Tat signifikant zugenommen hat (6). Schließlich geben wir zum Abschluss des Editorials einen kurzen Überblick über die Zielsetzung des Beiheftes und die enthaltenen Beiträge (7).

## 1 Kurze Chronologie der politischen Entscheidungen zu den zeitweisen Schließungen und schrittweisen Wiedereröffnungen der Schulen

Zum Zeitpunkt des Redaktionsschlusses (02.06.2020) für dieses Beiheft ist es etwas mehr als vier Monate her, dass die erste erfasste Erkrankung mit dem neuartigen Virus SARS-CoV-2<sup>1</sup> in Deutschland festgestellt wurde (27.01.2020). Es dauerte einige Zeit, bis die Gefahr, die von dem Virus ausgeht, erkannt wurde. Erst Anfang März empfahl Bundesgesundheitsminister Jens Spahn die Absage von Großveranstaltungen mit mehr als 1.000 Personen. Er selbst bzw. die Bundesregierung sind jedoch in der föderal organisierten Bundesrepublik Deutschland in dieser Frage weitgehend machtlos, denn die Entscheidungsgewalt liegt gemäß dem Infektionsschutzgesetz<sup>2</sup> bei den einzelnen Ländern und Kommunen. Karnevalsveranstaltungen, Starkbierfeste und andere Großveranstaltungen wurden zunächst nicht abgesagt – wie wir heute wissen mit teils dramatischen Folgen. Auch Spiele der Fußballbundesliga fanden beispielsweise zunächst weiter statt.

Am 11. März trat die Bundeskanzlerin, gemeinsam mit dem Bundesgesundheitsminister und dem Präsidenten des Robert Koch-Instituts, vor die Presse. Ihr Statement lässt sich mit „Die Lage ist ernst“ zusammenfassen (vgl. Bundesregierung, 2020a). Eine Notwendigkeit für flächendeckende Schulschließungen sah der Bundesgesundheitsminister zu diesem Zeitpunkt aber noch nicht (ebd.).

Am 12. März tagte die Kultusministerkonferenz (KMK, 2020a). Die Minister\*innen und Senator\*innen wollten – so der Tenor der anschließenden Pressekonferenz – zunächst keine generellen Schulschließungen, bereiteten sich aber darauf vor, dass sie kommen. Die Empfehlungen des Robert Koch-Institutes (RKI) sollten der Maßstab ihres Handelns sein. Nach einem Treffen mit den Regierungschefinnen und -chefs der Bundesländer sprach die Bundeskanzlerin am gleichen Tag von einer außergewöhnlichen Situation. Die Menschen sollten ihre Sozialkontakte soweit wie möglich einschränken.

Nur einen Tag später, am 13. März, verfügten Bayern, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, das Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein landesweite Schulschließungen ab dem 16. März, Baden-Württemberg und Thüringen ab dem 17. März

- 1 Das Virus trägt die offizielle Bezeichnung SARS-CoV-2. Die durch das Virus hervorgerufenen Atemwegserkrankungen werden COVID-19 genannt. Im allgemeinen Sprachgebrauch hat sich weitestgehend *Corona* und in dessen Folge *Corona-Pandemie* durchgesetzt. Während sich eine Epidemie auf einzelnen Regionen beschränkt, breitet sich eine Pandemie über Ländergrenzen und Kontinente hinweg aus. In diesem Beiheft verwenden wir einheitlich die umgangssprachlichen Bezeichnungen *Corona* und *Corona-Pandemie*.
- 2 Gesetz zur Verhütung und Bekämpfung von Infektionskrankheiten beim Menschen (vgl. <https://www.gesetze-im-internet.de/ifsg/>; Zugriff am 02.06.2020).

und Berlin und Brandenburg ab dem 18. März. In Hamburg waren die Schüler\*innen aufgrund der Frühjahrsferien zu diesem Zeitpunkt schon seit dem 2. März nicht mehr in der Schule.

Die Bundesregierung und die Regierungschefinnen und -chefs der Bundesländer vereinbarten in ihrem Treffen am 16. März „Leitlinien zum einheitlichen Vorgehen zur weiteren Beschränkung von sozialen Kontakten im öffentlichen Bereich angesichts der Corona-Epidemie in Deutschland“ (Bundesregierung, 2020b). In einer Fernsehansprache sprach Bundeskanzlerin Merkel am 18. März von einer Herausforderung historischen Ausmaßes. Sie mahnte Solidarität und Disziplin im Kampf gegen das neuartige Virus an. Soziale Kontakte müssten minimiert werden.

Eine Woche nach Verabschiedung der Leitlinien (s. o.) einigten sich Bund und Länder auf strenge Ausgangs- und Kontaktbeschränkungen (Bundesregierung, 2020c). Millionen Deutsche konnten nun nicht mehr arbeiten bzw. gingen in Kurzarbeit oder arbeiteten im Homeoffice. Wiederum eine Woche später, am 1. April, wurden die Kontaktbeschränkungen bis zum 19. April, also bis zum Ende der Osterferien in den meisten Bundesländern, verlängert (Bundesregierung, 2020d).

Die Bundeskanzlerin und die Regierungschefinnen und -chefs der Länder beschlossen am 15. April, der dritten Stellungnahme der Deutschen Nationalakademie Leopoldina (2020c) folgend, eine schrittweise Aufhebung der Kontaktbeschränkungen unter Auflagen. In ihrem Beschluss heißt es für die Kindergärten, Schulen und Hochschulen, dass ein Vorlauf vor der Öffnung notwendig sei,

„damit vor Ort die notwendigen Vorbereitungsmaßnahmen getroffen und zum Beispiel die Schülerbeförderungen organisiert werden können. [...] Die [zwischenzeitlich eingerichtete; D.F.] Notbetreuung wird fortgesetzt und auf weitere Berufs- und Bedarfsgruppen ausgeweitet. Prüfungen und Prüfungsvorbereitungen der Abschlussklassen dieses Schuljahres sollen nach entsprechenden Vorbereitungen wieder stattfinden können. Ab dem 4. Mai 2020 können prioritär auch die Schülerinnen und Schüler der Abschlussklassen und qualifikationsrelevanten Jahrgänge der allgemeinbildenden sowie berufsbildenden Schulen, die im nächsten Schuljahr ihre Prüfungen ablegen, und die letzte Klasse der Grundschule beschult werden. Die Kultusministerkonferenz wird beauftragt, bis zum 29. April ein Konzept für weitere Schritte vorzulegen, wie der Unterricht unter besonderen Hygiene- und Schutzmaßnahmen, insbesondere unter Berücksichtigung des Abstandsgebots durch reduzierte Lerngruppengrößen, insgesamt wieder aufgenommen werden kann. Dabei soll neben dem Unterricht auch das Pausengeschehen und der Schulbusbetrieb mit in den Blick genommen werden. Jede Schule braucht einen Hygieneplan. Die Schulträger sind aufgerufen, die hygienischen Voraussetzungen vor Ort zu schaffen und dauerhaft sicherzustellen“ (Bundesregierung, 2020e).

Den Zeitpunkt der Aufnahme des Unterrichts der jeweiligen Klassenstufen und der Betreuung in Kindergärten wollte die Bundeskanzlerin mit den Regierungschefinnen und -chefs der Länder vor dem Hintergrund der Entwicklung der Infektionszahlen beraten.

Vor, während und kurz nach den Beratungen kündigten einzelne Länder jedoch bereits an, wann sie die Schulen schrittweise wieder öffnen wollten. Während zu Beginn der Pandemie die Bundesregierung eher zögerlich reagiert und z. B. Bayern mit Maßnahmen zur Kontaktbeschränkung und auch mit Schulschließungen eine Vorreiterrolle übernommen hatte, gingen nun die meisten Länder dazu über, eine Wiedereröffnung von Einrichtungen und eine Aufweichung der Kontaktbeschränkungen zu forcieren. Die Bundesregierung verlor dadurch ihre führende Rolle beim Kampf gegen die Pandemie. Sie konnte weiter darauf drängen, dass die Kontaktbeschränkungen beibehalten werden; die Entscheidungsbefugnis lag und liegt aber bei den Ländern.

Nachdem kurzzeitig über eine mögliche Aussetzung der Abiturprüfungen und weiterer zentraler Abschlussprüfungen diskutiert worden war, verständigten sich die für die Schulen zuständigen Minister\*innen und Senator\*innen am 15. April darauf, dass die Schüler\*innen keine Nachteile durch die Ausnahmesituation haben sollen und noch im laufenden Schuljahr ihre Abschlüsse erwerben können. Die Prüfungen, insbesondere die schriftlichen Abiturprüfungen, sollen zum geplanten bzw. zu einem Nachholtermin bis Ende des Schuljahres stattfinden, insofern dies mit Blick auf das Infektionsgeschehen vertretbar ist (KMK, 2020b).

Am 22. April beschloss der Koalitionsausschuss der die Bundesregierung tragenden Parteien, zusätzlich zu dem von Bund und Ländern abgeschlossenen Digitalpakt weitere 500 Millionen Euro zur Verfügung zu stellen. Etwas mehr als drei Wochen später (am 13. Mai) einigten sich das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und die KMK auf eine entsprechende Verwaltungsvereinbarung. Mit den Mitteln sollen mobile Endgeräte beschafft und von den Schulen und Schulträgern an benachteiligte Schüler\*innen ausgeliehen werden. Außerdem soll die Erstellung professioneller Online-Lehrangebote durch die Schulen gefördert werden, da Bund und Länder davon ausgehen, dass der Unterricht auf absehbare Zeit aus einer Mischung von Präsenzunterricht und digitalem Lernen von zuhause aus bestehen wird (KMK, 2020d).

Das von der Bundeskanzlerin und den Regierungschefinnen und -chefs der Länder bei der KMK in Auftrag gegebene Rahmenkonzept für die Wiederaufnahme von Unterricht in Schulen wurde von der KMK am 28. April beschlossen (KMK, 2020c). Jedoch wurde es nicht, wie ursprünglich vorgesehen, am 30. April von der Bundeskanzlerin und den Regierungschefinnen und -chefs in einer Telefonschaltkonferenz beraten (Bundesregierung, 2020f), sondern erst in einer späteren am 6. Mai (Bundesregierung, 2020g). Sie vereinbarten:

„Die Schulen sollen schrittweise eine Beschulung aller Schüler unter Durchführung entsprechender Hygienemaßnahmen bzw. Einhaltung von Abstandsregeln ermöglichen. Diese betreffen sowohl den Unterricht, als auch das Pausengeschehen und die Schülerbeförderung.

Die Wiederaufnahme des Unterrichts in Form von teilweisem Präsenzunterricht für Schülerinnen und Schüler hat begonnen und soll in weiteren Schritten gemäß dem Beschluss der Kultusministerkonferenz in der Zuständigkeit der Länder fortgesetzt werden. Ziel ist, dass in Abhängigkeit vom Infektionsgeschehen bis zu den Sommerferien jede Schülerin und jeder Schüler einmal die Schule besuchen kann. Parallel dazu sollen digitale Unterrichtskonzepte und -angebote weiterentwickelt werden“ (ebd.).

Die Entscheidungen über die schrittweisen Wiedereröffnungen der Schulen wurden von nun an in den einzelnen Ländern getroffen. Ein irgendwie koordiniertes Vorgehen ist nicht mehr erkennbar. Dies gilt sowohl für den Umgang mit Zeugnissen und Versetzungen (Olbrich, 2020) als auch für das Vorgehen bei der Wiedereröffnung. Als erstes Land kündigte Sachsen am 22. Mai an, dass nach den Sommerferien für alle Schüler\*innen wieder regulärer (Präsenz-)Unterricht stattfinden soll (Spiegel-Online, 2020).

In ihrem wöchentlich herausgegebenen Newsletter teilte die Hamburger Behörde für Schule und Berufsbildung am 29. Mai mit, dass die für Schule zuständigen Minister\*innen und Senator\*innen zusammen mit führenden Virolog\*innen eine Konferenz unter der Leitung Hamburgs durchführen wollen. Erkenntnisse aus dem Treffen mit den Wissenschaftler\*innen könnten den Kurs der Bundesländer entscheidend beeinflussen. Ties Rabe, Senator für Schule und Berufsbildung, warnt jedoch vor zu viel Hoffnung:

„Wir werden jetzt intensiv prüfen, ob wir nach den Sommerferien mit einer Vollöffnung weitermachen können. Die Bedingung dafür ist, dass die Virologen Kinder in ihrer Bedeutung für das Infektionsgeschehen tatsächlich anders bewerten als Erwachsene.“ (BSB, 2020).

### **Nachtrag**

Die KMK will geschlossen und so schnell wie möglich zum Regelbetrieb an den Schulen zurückkehren. Darüber sei sie sich einig, so ihre Präsidentin Stefanie Hubig in einer aktuellen Mitteilung am 5. Juni: „Unsere Schülerinnen und Schüler haben ein Recht auf Bildung. Und dieses Recht kann am besten in einem möglichst normalen Schulbetrieb umgesetzt werden“ (KMK, 2020e). Die nach der Sitzung am 2. Juni entstandene Beschlussfassung hat erst mit etwas Verzögerung die Zustimmung aller für Bildung zuständigen Minister\*innen und Senator\*innen gefunden. Währenddessen haben jedoch zahlreiche Länder bereits die Schulöffnungen verkündet.

## 2 Machtdynamiken

Der Umgang mit der Pandemie gewährt Einblicke in die Dynamik politischer Entscheidungsprozesse. Die für die Schließungen der Schulen und ihre schrittweise Wiedereröffnung zentralen Akteure – das sind die Bundeskanzlerin, der Bundesgesundheitsminister, die Bundesbildungsministerin, die Regierungschefinnen und -chefs der Länder und die für die Bildung zuständigen Minister\*innen und Senator\*innen – hatten im zeitlichen Verlauf der politischen Diskussion unterschiedliches Gewicht. Nach der Sitzung der KMK am 12. März trafen die Regierungschefinnen und -chefs der Länder unkoordiniert die Entscheidung zu den Schulschließungen. Ob und in welcher Weise dabei eine Abstimmung mit den zuständigen Ressorts (Gesundheit und Bildung) in einzelnen Ländern stattfand, ist offen. Wenn es solche Abstimmungsprozesse gegeben haben sollte, ist der Beschluss der KMK vom 12. März angesichts der einen Tag später von den Regierungschefinnen und -chefs angekündigten Schulschließungen kaum noch nachzuvollziehen.

In den darauffolgenden Wochen dominierten zumindest in der öffentlichen Wahrnehmung meist die Bundeskanzlerin und die Bundesregierung. Die anschließenden Öffnungsdiskussionen erweckten den Eindruck eines Wettlaufes möglicher Kanzlerkandidaten. Während der Ministerpräsident des Landes NRW, Armin Laschet, zunächst sehr vorsichtig argumentierte, wechselte er sehr bald in die Rolle des schnellen „Öffners“. Der bayerische Ministerpräsident Markus Söder hingegen war bei den Schulschließungen der Erste; im weiteren Verlauf der Öffnungsdebatten argumentierte er jedoch sehr zurückhaltend. Ab Mitte Mai übernahmen dann die Regierungschefinnen und -chefs der ostdeutschen Bundesländer mit ihren Entscheidungen zur Wiederaufnahme des Kindergarten- und Schulbetriebs und zu den Lockerungen der Kontaktbeschränkungen bis hin zu ihrer Aufhebung eine führende Rolle.

Ob und in welchem Ausmaß die jeweils eingenommenen Positionen dem unterschiedlichen Infektionsgeschehen in den Ländern geschuldet waren oder eher politische Profilierungsinteressen dominierten, kann an dieser Stelle nicht ausführlich analysiert werden. Festzuhalten sind der mit der Zeit abnehmende Einfluss des Bundes – dies gilt selbstverständlich nicht für Themen wie Wirtschaftsförderung, Arbeitsmarkt u. a. –, der Eindruck einer fehlenden Abstimmung zwischen den Ländern, eine eher untergeordnete Rolle der für Bildung zuständigen Minister\*innen und Senator\*innen und eine in der öffentlichen Debatte geringe Präsenz der für die Gesundheit zuständigen Ressortchefinnen und -chefs der Länder. Ob und wie die KMK im schulischen Umgang mit der Pandemie wieder eine koordinierende Rolle einnehmen wird, ist zum jetzigen Zeitpunkt offen.

Schließlich sind noch die Versuche der Bundesbildungsministerin zu erwähnen, ohne jede Zuständigkeit die Diskussion über Schulschließungen und die Wiederaufnahme des regulären Schulbetriebs nach den Sommerferien durch Interviews mit beeinflussen zu wollen. Auch hier kann unterstellt werden, dass das Interesse an einer politischen Profilierung überwiegt. Es kann als sicher gelten, dass die für Bildung zuständigen Minister\*innen und Senator\*innen über die Äußerungen alles andere als erfreut waren.

### 3 Positionierungen und Empfehlungen aus der Wissenschaft

Sehr frühzeitig hat die Nationale Akademie der Wissenschaften Leopoldina Wissenschaftler\*innen in einer interdisziplinären Arbeitsgruppe zusammengerufen, um sich mit der aktuellen Pandemie zu befassen. Bislang sind vier Stellungnahmen von ihr veröffentlicht worden.

In ihrer ersten Stellungnahme vom 21. März empfahl die Leopoldina einen ca. dreiwöchigen „Shutdown“ mit konsequenter räumlicher Distanzierung. Zudem sollten in der Zeit des „Shutdowns“ Vorbereitungen für das kontrollierte und selektive Hochfahren des öffentlichen Lebens und der Wirtschaft getroffen werden (2020a). Die am 3. April veröffentlichte zweite Stellungnahme konzentrierte sich auf gesundheitsrelevante Maßnahmen, die zu einer schrittweisen Normalisierung des öffentlichen Lebens beitragen können. Dabei werden drei als besonders wichtig erachtet: die flächendeckende Nutzung von Mund-Nasen-Schutz, die kurzfristige Nutzung von Bewegungsdaten aus Smartphones für eine „Corona-Tracing-App“ und der Ausbau der Testkapazitäten (2020b).

Die mit *Coronavirus-Pandemie – Die Krise nachhaltig überwinden* überschriebene dritte Stellungnahme (2020c) behandelte dann die psychologischen, sozialen, rechtlichen, pädagogischen und wirtschaftlichen Aspekte der Pandemie und beschrieb Strategien, die zu einer schrittweisen Rückkehr in die gesellschaftliche Normalität beitragen können. Die Wissenschaftler\*innen votierten für ein schrittweises Wiederhochfahren des öffentlichen Lebens in Verbindung mit einem kontinuierlichen Monitoring der Infektionszahlen. Für den Schulbereich plädierten die Wissenschaftler\*innen, die Öffnung der Grundschulen mit den Kindern in den Abschlussklassen der Primarstufe zu beginnen, damit sie auf den Übergang in die weiterführenden Schulen vorbereitet werden könnten. Danach sollten stufenweise die vorangehenden Jahrgangsstufen folgen. In Bildungsgängen, in denen am Ende der Sekundarstufe I zentrale Abschlussprüfungen stattfinden, sollte der Schulbetrieb zunächst in jenen Jahrgangsstufen aufgenommen werden, die vor dem Abschluss stehen. Für alle anderen Jahrgänge empfahlen die Wissenschaftler\*innen ein gestuftes Vorgehen mit reduzierter Stundenzahl und mit Konzentration auf die Kernfächer



(Deutsch, Mathematik, Fremdsprachen). Da die Möglichkeiten des Fernunterrichts mit zunehmendem Alter besser genutzt werden könnten, könne die Rückkehr zum gewohnten Präsenzunterricht in höheren Stufen des Bildungssystems weiter hinausgeschoben werden. In der gymnasialen Oberstufe könnten deshalb die Schüler\*innen auf der Basis digitaler und analoger Lernmedien weitgehend selbstorganisiert lernen. Es ist unbestreitbar, dass die dritte Stellungnahme für die Entscheidungen zu den schrittweisen Wiedereröffnungen der Schulen prägend war.

Dem Thema *Medizinische Versorgung und patientennahe Forschung in einem adaptiven Gesundheitssystem* widmete sich schließlich die bislang letzte Stellungnahme der Leopoldina (2020d).

Selbstverständlich hat das Robert Koch-Institut (RKI) als Ressortforschungseinrichtung eine zentrale Rolle bei der wissenschaftlichen Politikberatung. Eine nicht zu unterschätzende Rolle als wissenschaftlicher Politikberater spielte bzw. spielt außerdem der international ausgewiesene Virologe, Lehrstuhlinhaber und Institutsdirektor an der Charité in Berlin, Christian Drosten. Daneben lassen sich die Landesregierungen meist selbst wissenschaftlich beraten und in ihrem Auftrag eigene Studien durchführen. Zu nennen ist hier insbesondere der Bonner Virologe Hendrik Streeck, der das Infektionsgeschehen in Heinsberg in einer Längsschnittstudie untersucht.

Wissenschaftler\*innen bringen nicht nur als beauftragte Berater\*innen von Regierungen, Ministerien oder Behörden ihre Expertise ein, sondern äußern sich auch in anderer Weise öffentlich. 42 (Bildungs-)Wissenschaftler\*innen formulierten beispielsweise am 20. April einen offenen Brief an die KMK zur Lage von Kindern aus sozial benachteiligten Familien im Zeichen der Schulschließungen. Sie forderten von den für Bildung zuständigen Minister\*innen und Senator\*innen: „Finden Sie eine Lösung, mit der diese Kinder und Jugendlichen bei einer schrittweisen Öffnung der Schulen bevorzugt berücksichtigt werden.“ Hintergrund des Appells ist ihre begründete Sorge, dass die derzeitigen Maßnahmen die ungleichen Bildungschancen dieser Kinder noch verstärken (Appell, 2020). Eine andere Wissenschaftler\*innengruppe sammelt(e) Unterschriften für eine Petition an den Deutschen Bundestag (Güterabwägung, 2020).

Am 15. April, kurz vor der Telefonschaltkonferenz der Bundeskanzlerin mit den Regierungschefinnen und -chefs der Länder, meldeten sich führende Wissenschaftlerinnen, darunter die Soziologin Jutta Allmendinger und bekannte Bildungsforscherinnen wie Petra Stanat, Mareike Kunter oder Katharina Spieß, zu Wort und forderten, auch die Kitas zu öffnen (Kommentar, 2020).

Auch die Fachgesellschaften und -organisationen beteiligten sich an der Debatte: Die Sektion Sonderpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft veröffentlichte am 10. April eine Stellungnahme zu den Schulschließungen (DGfE, 2020a), ebenso die Sektion Schulpädagogik (DGfE, 2020b); der Vorstand des Verbandes

Sonderpädagogik richtete am 24. April einen offenen Brief an die Bundeskanzlerin (Verband Sonderpädagogik, 2020); die Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung und die Deutsche Gesellschaft für Psychologie gaben eine gemeinsame Stellungnahme zur Situation von Kindern und Jugendlichen während der Coronakrise ab (GEBF/DGPs, 2020).

Nicht nur Bildungswissenschaftler\*innen nahmen Stellung zu den Schulschließungen, sondern auch (Bildungs-)Ökonom\*innen. Mehr als 90 von ihnen forderten am 5. Mai unter dem Motto *Bildung ermöglichen!* „umfassende Maßnahmen, um frühkindliche und schulische Bildung in Deutschland sofort in angepasstem Format für alle Altersgruppen anzubieten“ (Danzer, Danzer, Felfe de Ormeno, Spieß, Wiederhold & Wößmann, 2020). Geschlossene Schulen und Kitas hätten gravierende Folgen: Es werde nicht nur weniger neues Wissen vermittelt. Der Verlust bereits erworbener Fähigkeiten falle auch umso größer aus, je länger ein normaler Schul- und Kitabetrieb nicht möglich sei. Dies habe langfristig deutliche negative Effekte auf die Gesamtwirtschaft, sagte Ludger Wößmann, Leiter des Zentrums für Bildungsökonomik am ifo Institut in der Pressekonferenz (ebd.). Wößmann veröffentlichte am 18. Mai zudem eine Studie zu den Folgekosten ausbleibenden Lernens im ifo-Schnelldienst vorab (Wößmann, 2020).

Die Friedrich-Ebert-Stiftung setzte am 6. Mai eine Expert\*innenengruppe bestehend aus Fachleuten aus den Bildungswissenschaften, der Schulpsychologie, der Medizin und dem Schulrecht sowie Vertreter\*innen von Lehrkräften, Eltern und Schüler\*innen unter Vorsitz des Soziologen und Direktors des Leibniz-Instituts für Bildungsforschung und Bildungsinformation (DIPF) Kai Maaz ein, die den Blick auf das nächste Schuljahr richten und konkrete Empfehlungen für verschiedene Handlungsfelder und Herausforderungen erarbeiten sollte. Schon am 28. Mai lag der Kommissionsbericht vor, in dem die Expert\*innen drei, nicht zuletzt vom Stand des Infektionsgeschehens abhängige Szenarien für das kommende Schuljahr entwerfen: (1.) Präsenzunterricht als Regelfall, (2.) Mischung aus Präsenz- und Fernunterricht sowie (3.) Fernunterricht als Regelfall. Auf dieser Basis gibt die Kommission Hinweise, wie angesichts strenger Infektionsschutz- und Hygienemaßnahmen qualitativ hochwertige Lehr- und Lernprozesse gewährleistet werden können (Maaz et al., 2020).

Nach den Beschlüssen der Regierungschefinnen und -chefs von Bund und Ländern nahm die Diskussion über eine Öffnung der Kindertageseinrichtungen und Schulen deutlich an Fahrt auf. Am 8. Mai veröffentlichten Leiter\*innen und Mitarbeiter\*innen von Kinderkliniken im *Deutschen Ärzteblatt* einen Forschungsüberblick mit der Überschrift „Kinder haben das Recht auf Bildung“ (Schober, Rack-Hoch, Kern, von Both & Hübner, 2020). Sie waren zu dem Ergebnis gekommen, Kinder spielten als Überträger des Virus eine geringere Rolle als bislang vermutet. Daher forderten sie, die Schließungen von Kindertagesstätten und Schulen zu überdenken.

Am 18. Mai meldeten sich die Deutsche Gesellschaft für Krankenhaushygiene, die Deutsche Gesellschaft für Pädiatrische Infektiologie, die Deutsche Akademie für Kinder- und Jugendmedizin und der Berufsverband der Kinder- und Jugendärzte in Deutschland in einer gemeinsamen Stellungnahme zu Wort und forderten ebenfalls, dass Schulen und Kitas wieder geöffnet werden sollten. Der Schutz von Lehrkräften, Erzieher\*innen, Betreuer\*innen und Eltern und die allgemeinen Hygieneregeln stünden dem nicht entgegen (Walger et al., 2020). Die an der Stellungnahme beteiligte Wissenschaftler\*innen fassten eine Vielzahl von Studien zusammen, die zu dem Ergebnis gekommen waren, Kinder erkrankten seltener an COVID-19 und wenn, dann weniger schwer; die von ihnen ausgehende Infektionsgefahr sei zudem deutlich geringer als bisher angenommen.

Die Frage der von Kindern ausgehenden Infektionsgefahr spielte in den letzten Wochen eine zunehmend größere Rolle in der wissenschaftlichen Debatte. Baden-Württemberg beauftragte ein Konsortium von vier Universitäten, dieser Frage nachzugehen; das Universitätsklinikum Hamburg (UKE) führt eine Untersuchung an 6.000 Kindern in Hamburg durch; NRW kündigte eine eigene Studie an. Auch in der Heinsberg-Studie von Streeck finden sich Aussagen zur von Kindern ausgehenden Infektionsgefahr. Der Leiter der Studie ist der Auffassung, dass sie geringer sei als bisher angenommen – eine Aussage, der der Berliner Virologe Drosten mit Bezug auf eigene Untersuchungen widerspricht.

Erstaunlich (und schwer nachvollziehbar) ist, dass diese für die Öffnung von Kindergärten und Schulen sehr zentrale Frage erst vergleichsweise spät in der wissenschaftlichen und politischen Debatte aufgekommen ist. Ebenso wenig nachvollziehbar ist, dass elaborierte Studien zur Beantwortung der Frage, wie groß die Infektionsgefahr von und durch Kinder(n) und Jugendliche(n) tatsächlich ist, vergleichsweise spät in Auftrag gegeben bzw. begonnen worden sind.

Zu den Aufgaben bzw. Pflichten von Politiker\*innen gehört es, bei ihren Entscheidungen Güterabwägungen vorzunehmen. „So viel Wissen über unser Nichtwissen und über den Zwang, unter Unsicherheit handeln und leben zu müssen, gab es noch nie“, so Jürgen Habermas in einem Interview (2020).

#### **4 Zum Verhältnis von Wissenschaft und Medien**

Zu den bedauerlichen Begleiterscheinungen der aktuellen Pandemie gehört der Versuch von Boulevardmedien, Aussagen und Studien des Virologen Christian Drosten durch journalistisch unlautere Methoden in Zweifel zu ziehen. Am 26. Mai veröffentlichte die Zeitung *Bild* einen Bericht über eine Studie von Drosten und seinem Team (Jones et al., 2020a) unter der fast eine halbe Zeitungsseite umfassen-

den Überschrift: „Schulen und Kitas wegen falscher Corona-Studie dicht – Kollegen von Starvirologe Prof. Drosten räumen Fehler ein“. Die an der Studie beteiligten Wissenschaftler\*innen hatten eine Vorveröffentlichung auf einen Preprint-Server zur Diskussion gestellt, ein in mehreren wissenschaftlichen Disziplinen übliches Vorgehen. Diese Vorveröffentlichung wurde von einigen Wissenschaftler\*innen kritisch kommentiert – auch dies ist gängige Praxis und dient der Sicherung wissenschaftlicher Qualität. Anmerkungen von vier Wissenschaftlern wurden von der *Bild* in dem Artikel vom 26. Mai aus dem Zusammenhang gerissen zitiert. Eine Vorfassung des Artikels wurde Drosten mit der Bitte/Forderung um Stellungnahme innerhalb einer Stunde zugeschickt. Er kommentierte dies auf Twitter mit den Worten: „Ich habe besseres zu tun“. Die in dem Artikel zitierten Wissenschaftler distanzieren sich unmittelbar nach dem Erscheinen des Artikels davon und kritisierten das Vorgehen der Zeitung ebenso wie viele andere Medien und Journalisten.

Am 3. Juni meldete *Tagesspiegel-Online*, dass Drosten et al. ihre Studie überarbeitet und andere statistische Verfahren zur Datenauswertung eingesetzt hätten (Jones et al., 2020b). Die neuen statistische Analysen lieferten erneut Hinweise auf eine erhebliche Virenlast bei Kindern. „Insbesondere ergibt die vorliegende Studie keine Belege für die Annahme, dass Kinder möglicherweise nicht so ansteckend sind wie Erwachsene“, so Drosten laut *Tagesspiegel-Online*.

Während in der Vergangenheit, also vor etwa 15 bis 20 Jahren, der wissenschaftliche Diskurs weitgehend unter Ausschluss der Öffentlichkeit auf Fachkongressen stattfand und eine Qualitätssicherung durch Peer Reviews erfolgte und in vielen Zeitschriften auch noch erfolgt, so auch in der Zeitschrift *DDS – Die Deutsche Schule*, hat das Prinzip einer offenen Wissenschaft längst viele Disziplinen erfasst. Vorveröffentlichungen auf Preprint-Servern tragen zur schnellen Verbreitung von neuen Forschungsbefunden und zu deren Diskussion bei, und dies ist besonders wichtig in einer Situation, in der noch relativ wenig Wissen über ein neues Virus und dessen Gefährlichkeit existiert. Eine Veröffentlichung in einer begutachteten Zeitschrift dauert mitunter mehrere Monate; Vorveröffentlichungen auf Preprint-Servern stehen der wissenschaftlichen Community und einer interessierten Öffentlichkeit jedoch sofort zur Verfügung. Angesichts des jeglichen journalistischen Prinzipien widersprechenden Vorgehens der *Bild* stellt sich die grundsätzliche Frage, wie eine Offenheit der Wissenschaft und die qualitätssichernden Maßnahmen beibehalten werden können, wenn Journalisten kollegiale, mitunter auch kritische und wenig diplomatisch formulierte Hinweise nutzen, um Schlagzeilen oder Klicks zu generieren.

Insgesamt lässt sich jedoch festhalten, dass wissenschaftliche Ergebnisse in der überwiegenden Zahl der Fälle korrekt und soweit als möglich für eine interessierte Öffentlichkeit verständlich berichtet werden.

## 5 Forschungsaktivitäten

Im Zuge der Corona-Pandemie ist eine Vielzahl von Forschungsprojekten in Angriff genommen worden. Eine (nicht notwendigerweise vollständige) Übersicht führt der Bundesverband Hochschulkommunikation (2020). Mit Stand vom 3. Juni sind in der Tabelle 500 Projekte verzeichnet, darunter 25 mit einem erziehungswissenschaftlichen bzw. pädagogischen Bezug. Einige der seit März 2020 durchgeführten und in der Übersicht enthaltenen, aber auch einige andere Studien sollen hier kurz erwähnt werden:

- Huber et al. veröffentlichten im April erste Befunde ihres Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz (Huber et al., 2020; siehe auch ihren Beitrag in diesem Beiheft).
- Am 24. April veröffentlichte die Vodafone Stiftung die Ergebnisse einer ersten von ihr bei Infratest dimap in Auftrag gegebenen Studie mit dem Titel *Unter Druck. Die Situation von Eltern und ihren schulpflichtigen Kindern während der Schulschließungen* (Vodafone Stiftung, 2020a) und am 6. Mai die Ergebnisse der zweiten, diesmal beim Institut für Demoskopie Allensbach in Auftrag gegebenen repräsentativen Befragung mit dem Titel *Schule auf Distanz. Perspektiven und Empfehlungen für den neuen Schulalltag*. Die Auswertung der Daten der zweiten Studie haben Birgit Eickelmann und Kerstin Drossel übernommen (Vodafone Stiftung, 2020b).
- Unter der Überschrift *Corona – Familien am Limit* veröffentlichte die Konrad-Adenauer-Stiftung am 4. Mai die Ergebnisse einer Auswertung von Familienblogs (Knauf, 2020).
- Auch die Deutsche Telekom Stiftung hatte eine Studie in Auftrag gegeben: Am 7. Mai wurde eine Bestandsaufnahme aus der Perspektive von Schüler\*innen und Eltern mit dem Titel „*Schule zu Hause*“ in Deutschland veröffentlicht (Heller & Zügel, 2020).
- Weitere Ergebnisse von Studien wurden beispielsweise vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (Anger et al., 2020), vom Inclusion Technology Lab Berlin und dem Fraunhofer-Institut für Angewandte Informationstechnik FIT (Kugelmeier & Schmolze-Krahn, 2020) und von der Fernuniversität Hagen (Schütz, 2020) veröffentlicht.

Vielen der im Frühjahr 2020 durchgeführten Studien ist gemein, dass sie auf Online-Befragungen basieren. Diese Form der Datenerhebung hat den unbestrittenen Vorteil, dass Forscher\*innen mit ihr sehr schnell „ins Feld“ konnten, und es ist leicht nachzuvollziehen, dass – in Unkenntnis der Dauer der Pandemie – dieser Weg als der einzige gangbare erschien, um die Situation und die Wahrnehmungen der Befragten nicht erst retrospektiv, sondern *während* der pandemiebedingten Einschränkungen des Schulbetriebs zu erfassen. Der Preis dieser Erhebungsmethode liegt jedoch

in Einschränkungen hinsichtlich der Repräsentativität. Denn es kann bei Online-Befragungen nicht systematisch gesteuert werden, wer an ihnen teilnimmt, so dass bestimmte soziale Gruppen in den Untersuchungen fast notwendig schwächer oder stärker vertreten sind als in der Grundgesamtheit der Bevölkerung. Da sozioökonomisch besser gestellte und bildungsaffine Personen eine größere Neigung haben, an derartigen Befragungen zu partizipieren, sind sie in den resultierenden Stichproben in der Regel deutlich überrepräsentiert. Da sozioökonomische Merkmale vielfach nicht erhoben wurden, kann der Grad der sozialen Verzerrung der Stichproben, die den empirischen Auswertungen zugrunde liegen, in der Regel kaum bemessen werden. Daher sollte auch bei der Lektüre der empirischen Beiträge dieses Beiheftes stets im Hinterkopf behalten werden: In einer repräsentativen Bevölkerungsstichprobe könnten einzelne Ergebnisse durchaus anders aussehen.

## **6 Gewalt gegen Kinder und Frauen, Leben in der Familie**

Ein zunächst vergleichsweise wenig beachtetes Thema ist die Zunahme von häuslicher Gewalt gegenüber Kindern und Frauen während der Corona-Krise. In diesem Kontext ist daran zu erinnern, dass auch Mitarbeiter\*innen der Jugendämter im Zuge des „Lockdown“ zeitweise ihrer Arbeit nicht mehr in gewohnter Weise nachgehen konnten und somit der Kontakt zu gefährdeten Kindern- und Jugendlichen während der Pandemie nicht durchgehend gehalten werden konnte. Ferner waren neben der Schule natürlich auch alle anderen Orte und Einrichtungen, an denen Kinder aus belasteten Familien gewöhnlich Vertrauenspersonen und Möglichkeiten des Rückzugs finden, nicht mehr zugänglich. Vor diesem Hintergrund erfolgte aus der Wissenschaft ein Appell für mehr Kinderschutz in der Corona-Krise (Zittlmann, Berneiser & Beckmann, 2020). In einer Dokumentation hat das Deutsche Jugendinstitut Positionspapiere und Plattformen im Zusammenhang mit der Coronavirus-Pandemie zusammengestellt (DJI, 2020).

- Erste Ergebnisse ihrer hinsichtlich der Kriterien Alter, Bildungsstand, Einkommen, Haushaltgröße und Wohnort für Deutschland repräsentativen Online-Befragung von rund 3.800 Frauen zwischen 18 und 65 Jahren berichteten Janina Steinert von der Technischen Universität München und Cara Ebert vom RWI – Leibniz-Institut für Wirtschaftsforschung am 2. Juni (Steinert & Ebert, 2020).
- Forscher\*innen der Hochschule Luzern untersuchten Leben und Kinderleben zu Coronazeiten. Für sie ist Schule nicht nur ein Ort der Bildung und Sozialisation, sondern auch ein Schutzraum und ein Ort, der eine wichtige Rolle im Hinblick auf die Früherkennung von Kindeswohlgefährdungen in den Familien und deren Umfeld spielt. Die Online-Befragungen laufen noch. Die ersten Ergebnisse werden gerade ausgewertet (Krüger & Schmitz, 2020).

- Die Erfahrungen von Kindern und Eltern während der Corona-Pandemie und die Erfahrungen und Perspektiven von jungen Menschen während der Corona-Maßnahmen werden u.a. von einem Projektverbund bestehend aus Wissenschaftler\*innen der Stiftungsuniversität Hildesheim und der Goethe-Universität Frankfurt untersucht. Erste Ergebnisse der bundesweiten KiCo- und der JuCo-Studie liegen vor (Andresen et al., 2020a, 2020b).
- Schließlich sei bei diesem kleinen, eher beispielhaften Forschungsüberblick noch die Studie des Deutschen Jugendinstitutes zum veränderten Alltag und zum Wohlbefinden von Kindern erwähnt. Auch hier liegen erste Ergebnisse vor (Langmeyer, Guglhör-Rudan, Naab, Urlen & Winklhofer, 2020).

## **7 Zu den Zielen des Beiheftes**

Zum Zeitpunkt unserer ersten Überlegungen für dieses (Sonder-)Beiheft (Anfang Mai) konnte niemand verlässlich sagen, wann alle Schüler\*innen wieder regelmäßig schulischen Unterricht erhalten. Die aktuellen Planungen der für die Schulen zuständigen Minister\*innen und Senator\*innen reichten bis zu den Sommerferien. Erste Stimmen waren zu hören, dass auch für das im Sommer beginnende neue Schuljahr weitere Einschränkungen des Unterrichtsbetriebs wahrscheinlich seien.

Die Diskussionen drehten sich gezwungenermaßen sehr stark um eher organisatorische und technische Fragen, wie z.B.: Wann werden die Schüler\*innen wieder regelmäßig (in der Schule) unterrichtet? Wie kann eine ganztägige Betreuung organisiert werden und für wen? Wie können Hygienepläne aussehen? Wie kann der notwendige Abstand z.B. in den Pausen oder beim Schülertransport eingehalten werden? Sind Masken erforderlich? usw.

Mit dem Fortdauern der gegebenen Situation stellten sich jedoch für uns und unsere Kolleg\*innen in der Redaktion zunehmend auch Fragen, die den eigentlichen Kern der Schule als Bildungsinstitution betreffen und die unseres Erachtens dringend einer sachkundigen Erörterung bedürfen. Unsere Sorge galt und gilt dabei insbesondere den bildungsbenachteiligten Schüler\*innen und denen mit besonderen Förderbedarfen, denn vieles spricht dafür, dass sich die Schere zwischen Kindern aus sozial privilegierten und benachteiligten Familien in Folge der Pandemie noch weiter geöffnet hat. Unser Ziel ist es, eine breitere bildungswissenschaftliche Diskussion über Ansätze und Maßnahmen anzustoßen, die dazu beitragen können, dass sich die Bildungsungleichheit während und nach der Corona-Pandemie nicht noch weiter verstärkt, sondern möglichst abgebaut wird.

Für die anstehenden und notwendigen (bildungspolitischen) Diskussionen und Entscheidungen ist es unseres Erachtens notwendig, mehr wissenschaftlich fundier-



te Informationen zur Verfügung zu stellen. Das vorliegende Beiheft soll dazu einen Beitrag leisten. Die von uns angesprochenen Autor\*innen haben wir gebeten, in ihren Beiträgen einen besonderen Fokus auf das Thema Bildungsungleichheit zu richten und Vorschläge zu unterbreiten, wie Schule und Unterricht in den nächsten Monaten unter den bis ggf. Ende des Jahres bestehenden – oder im Falle einer zweiten Infektionswelle womöglich auch wiederkehrenden – Einschränkungen des Schulbetriebs und darüber hinaus rechtlich, technisch, inhaltlich und didaktisch gestaltet werden könnten bzw. können.

## 8 Homeschooling, Distance Learning oder Fernunterricht?

In der politischen, wissenschaftlichen und öffentlichen Diskussion über die während der Zeit der Schulschließungen praktizierten Formen des Unterrichtens und Lernens werden unterschiedliche Begriffe verwendet: Homeschooling, Fernunterricht, Distanzlernen usw. Unseres Erachtens handelt es sich bei den derzeit praktizierten Formen nicht um Homeschooling, das in Deutschland bis auf ganz wenige Ausnahmen nicht gestattet ist. Bei dem in den Vereinigten Staaten und anderen Ländern erlaubten Homeschooling übernehmen die Eltern die Rolle der Lehrkräfte; sie bestimmen auch die Lerninhalte und die Lernformen (siehe hierzu ergänzend auch die entsprechenden Ausführungen in den Beiträgen von Porsch & Porsch, Wrase und Klieme in diesem Band).

Fernunterricht ist genauso wie Homeschooling ein gesetzlich geregeltes Angebot (siehe hierzu beispielsweise das Fernunterrichtsschutzgesetz<sup>3</sup>). Der jetzt angebotene „Unterricht“ zu Hause statt in der Schule unterscheidet sich von allen anderen bekannten Formen des „Distanzlernens“: Normaler Fernunterricht ist eine Lehr-Lernform meist auf vertraglicher Basis mit eigenen, speziell erstellten Materialien, geschulten Lehrenden usw. Für Fernunterricht entscheiden sich diejenigen, die diese Form mit ihren sonstigen Verpflichtungen und ihrer Lebensweise am besten verbinden können. Es handelt sich also um eine gewählte Alternative zum Präsenzunterricht bzw. -studium. Dies trifft alles nicht auf den Schulunterricht in Corona-Zeiten zu. Vergleichbar mit dem Schulunterricht in Corona-Zeiten ist lediglich, dass man physisch nicht am Lernort (Schule) erscheinen muss und dies für derzeit noch unbestimmte, aber dennoch begrenzte Zeit. Insofern ist der Unterricht zu Corona-Zeiten auch nicht vergleichbar mit dem Fernunterricht für Kinder beruflich Reisender, für Inselkinder oder mit dem Fernunterricht (z. B. in Frankreich), der dazu dient, Versäumtes nachzuholen, um die zu Schuljahresende verpatzten Prüfungen am Ferienende nachzuholen. Um Fernunterricht zu Corona-Zeiten vom „normalen“ Fernunterricht abzugrenzen, haben wir uns entschlossen, möglichst in allen Beiträgen einheitlich den Begriff „Fernunterricht“ zu verwenden und diesen in Anführungszeichen zu setzen.

---

3 Vgl. <https://www.gesetze-im-internet.de/fernusg/>; Zugriff am 02.06.2020.



## 9 Zu den einzelnen Beiträgen

*Stephan Gerhard Huber & Christoph Helm* berichten in ihrem Beitrag „Lernen in Zeiten der Corona-Pandemie“ Ergebnisse ihrer Analysen zur Rolle familiärer Merkmale für das Lernen von Schüler\*innen. Grundlage für die Analysen sind Daten des aktuellen Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Insgesamt kommen sie zu dem Ergebnis, dass Schüler\*innengruppen mit niedrigen häuslichen Ressourcen in Zeiten der Schulschließung nicht primär aufgrund fehlender technischer Ausstattung oder fehlender elterlicher Unterstützung zurückbleiben, sondern insbesondere aufgrund fehlender Fähigkeiten zum selbstgesteuerten Lernen und zur Selbstorganisation des Tagesablaufs. Der Mangel dieser Fähigkeiten ist ihres Erachtens auf das Fehlen von Entwicklungsmöglichkeiten zurückzuführen, die diese Schüler\*innen (in sozioökonomisch schlechter gestellten bzw. benachteiligten Familien) oft nicht ausreichend vorfinden. Für eine kleinere Gruppe an Schüler\*innen würde eine adäquate technische Ausstattung vermutlich einen Teil der erlebten Herausforderungen mindern. Neben der Frage nach technischer Ausstattung (z. B. den Schüler\*innen vom Staat zur Verfügung gestellte technische Endgeräte wie Tablets oder Laptops) seien jedoch vor allem eine stärkere Betreuung sozial benachteiligter Familien und eine personenbezogene Lernbegleitung der Schüler\*innen erforderlich.

Befunde einer bundesweiten Befragung von Eltern mit Kindern in der Grundschule berichten *Raphaella Porsch & Torsten Porsch* in ihrem Beitrag „Fernunterricht als Ausnahmesituation“. Auf Grundlage einer Online-Befragung mit 3.995 Müttern und Vätern von Grundschulkindern beantworten sie die Frage, wie der „Fernunterricht“ von den Lehrkräften initiiert und von den Eltern ausgestaltet wird. Darüber hinaus stellen sie dar, inwieweit die Herausforderungen des „Fernunterrichts“ zu individuellem Beanspruchungserleben, Angstempfinden und Erleben von Enthusiasmus der Eltern führen und inwieweit die Schulunterstützung, die Arbeitssituation der Eltern sowie individuelle Merkmale bestehende Unterschiede erklären.

Mit „Sind doch Corona-Ferien, oder nicht?“ ist der Beitrag von *Albrecht Wacker, Valentin Unger & Thomas Rey* überschrieben. Sie berichten von Befunden einer qualitativen Schüler\*innenbefragung in Baden-Württemberg zur ersten Phase des „Fernunterrichts“. Die Lernenden wurden mittels standardisierter Fragen online zu ihrer Arbeitszeit, zu den Kommunikationsverfahren zwischen Schule und Elternhaus, zum Feedback durch die Lehrkräfte, zu den Vor- und Nachteilen sowie weiteren Anregungen befragt. Ihre Ergebnisse verweisen auf spezifische Vor- und Nachteile des „Fernunterrichts“ und zeigen eine große Varianz der (digitalen) Kommunikations- und Rückmeldewege. Zudem beschreiben die Antworten der befragten Schüler\*innen deren Wunsch nach mehr kommunikativen Situationen in den digitalen Verfahren.

*Ilka Hoffmann* wirft in ihrem Beitrag „Die Corona-Pandemie als Katalysator für Schulreformen?“ einen persönlichen Blick auf die pädagogische Corona-Praxis. In den letzten Wochen erhielt sie immer wieder Mails von Lehrkräften und Eltern, die ihr von Erfahrungen mit dem Lernen und Unterrichten in Zeiten der Pandemie berichteten. Auf der Basis dieser Zuschriften gibt sie einen groben Überblick über Probleme und Chancen, die sich ihres Erachtens aus der aktuellen Situation ergeben: Die Corona-Pandemie hat auf der einen Seite schonungslos auf unerledigte pädagogische Hausaufgaben hingewiesen. Dies betrifft nicht nur die Digitalisierung, sondern insbesondere auch die Heranführung der Kinder und Jugendlichen an Formen selbstständigen Lernens. Auf der anderen Seite hat die aktuelle Pandemie aber auch zahlreiche phantasievolle Lösungsansätze hervorgebracht, auf die die Autorin kurz eingeht. Ergänzend bezieht sie Befunde einer aktuellen GEW-Studie zur Umsetzung des Digitalpakts an den Schulen ein.

Der Beitrag von *Michael Wrase* behandelt „Schulrechtliche Herausforderungen in Zeiten der Corona-Pandemie“. Er diskutiert die Rechtmäßigkeitsanforderungen an pandemiebedingte Schulschließungen vor dem Hintergrund des Rechts auf Bildung, das gerade für Schüler\*innen aus benachteiligten Familien und solche mit speziellen Förderbedarfen faktisch ausgesetzt wird. Ferner thematisiert er die Bedingungen, unter denen Einschränkungen der Schulpflicht und der Präsenzverpflichtung von Lehrkräften zulässig sind, und blickt auf die Problematik der Leistungsbewertung im „Fernunterricht“. Mit Blick auf die technischen Voraussetzungen des „Fernunterrichts“ wird schließlich diskutiert, inwieweit sich aus dem Prinzip der Lernmittelfreiheit bzw. der Kostenfreistellung von Schüler\*innen aus einkommensschwachen Familien eine Verpflichtung des Staates herleitet, zumindest bedürftigen Schüler\*innen einen Internetzugang und digitale Endgeräte zur Verfügung zu stellen.

Guter Unterricht umfasst anspruchsvolle Inhalte und Methoden sowie gute Klassenführung, Konstruktive Unterstützung und Kognitive Aktivierung. *Eckhard Klieme* diskutiert in seinem Beitrag „Guter Unterricht – auch und besonders unter Einschränkungen der Pandemie?“, wie diese Kriterien mit Präsenz- und „Fernunterricht“ realisiert werden können. Guter Unterricht in diesem Sinne kann auch zum Abbau von Ungleichheit beitragen. Um eine „Förderfalle“ zu vermeiden, d.h. die Wahrnehmung von Förderung als „Bestrafung“, sollte der Diskurs über Folgen der Pandemie seines Erachtens ganzheitlich und schulartübergreifend geführt werden.

Selbstreguliertes Lernen als Form der individuellen Förderung wird im Beitrag „Individuelle Förderung und selbstreguliertes Lernen – Bedingungen und Optionen für das Lehren und Lernen in Präsenz und auf Distanz“ von *Christian Fischer, Christiane Fischer-Ontrup & Corinna Schuster* diskutiert. Die Autor\*innen thematisieren vor allem auf das selbstregulierte Lernen bezogene Lernstrategien und deren Relevanz für den Lernprozess. Zudem stellen sie Wege der schulischen Förderung von

Schüler\*innen dar und leiten daran anschließend konkrete Handlungsoptionen für die schulische Praxis im Kontext des Präsenz- und „Fernunterrichts“ ab.

Die Herausforderung, schulisches Lernen in Zeiten der Corona-Pandemie zu re-organisieren, hat einen neuen Blick auf die Potenziale und Notwendigkeiten des Lernens mit digitalen Medien eröffnet. Die Diskussion erstreckt sich von Euphorie und beobachtbaren Innovationsschüben bis hin zu Ernüchterung über tatsächliche Praktiken, fehlende Rahmenbedingungen und Fragen der Bildungsgerechtigkeit. Vor diesem Hintergrund differenzieren *Birgit Eickelmann & Julia Gerick* in ihrem Beitrag „Lernen mit digitalen Medien“ die Zielsetzungen schulischen Lernens mit digitalen Medien in vier Dimensionen aus.

*Olaf Köller, Johanna Fleckenstein, Karin Guill & Jennifer Meyer* diskutieren in ihrem Beitrag „Pädagogische und didaktische Anforderungen an die häusliche Aufgabebearbeitung“, welche Faktoren auf Seiten der Eltern, der Lehrkräfte und der digitalen Infrastruktur dazu beitragen, häusliches Lernen im Sinne eines erfolgreichen Wissens- und Kompetenzaufbaus zu gestalten. Dazu arbeiten sie die einschlägige Literatur zu Effekten von Hausaufgaben auf und zeigen, wie wichtig die Ansprechbarkeit der Eltern und ihre Strukturierungshilfen sind. Sie verweisen auf die Bedeutung einer regelmäßigen Erteilung von nicht zu umfangreichen Arbeitsaufträgen durch die Lehrkräfte und deuten die großen Potenziale an, die mit digitalen Lernhilfen verbunden sind. Ihren Beitrag schließen sie mit ganz konkreten Hinweisen für die Praxis ab.

*Ingrid Gogolin* ruft in Ihrem Beitrag „Sprachliche Förderung, sprachliche Bildung und Lernen im Deutschen als Zweitsprache während und nach der Pandemie“ zunächst einige Besonderheiten der Sprachentwicklung in zwei oder mehr Sprachen in Erinnerung, da sich aus ihnen Hinweise auf Bereiche ergeben, auf die beim Lehren und Lernen im Krisenbewältigungsmodus besonders achtzugeben ist. Anschließend stellt sie Erfahrungen aus der schulischen Praxis vor, die sich auch beim „Fernunterricht“ als hilfreich für Lernende erweisen sollten, für die Deutsch nicht die einzige Lebenssprache ist. In ihrem Beitrag konzentriert sie sich auf Schüler\*innen, die in Deutschland aufgewachsen sind und leben – also auf den weit überwiegenden Teil der Kinder und Jugendlichen aus Migrantenfamilien –, und legt den Fokus auf die Förderung des Deutschen als Schul- und Unterrichtssprache.

*Janka Goldan, Sabine Geist & Birgit Lütje-Klose* schreiben über „Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf während der Corona-Pandemie“, wobei sie sich auf die Förderschwerpunkte „Lernen“, „Emotional-soziale Entwicklung“ und „Sprache“ konzentrieren. Die bundesweiten Schulschließungen infolge der Corona-Pandemie stellen insbesondere für diese Gruppe von Schüler\*innen eine große Herausforderung dar, denn es handelt sich überproportional häufig um Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Lebensverhältnissen, deren gleichberechtigte Teilhabe an Bildung im „Fernunterricht“ nicht gegeben ist. Dies ist vor allem auf

die häuslichen Gegebenheiten zurückzuführen. Hierzu gehören begrenzter Zugang zu digitalen Medien, beengte Wohnverhältnisse und geringe Möglichkeiten elterlicher Unterstützung. Die Autor\*innen zeigen am Beispiel der Laborschule Bielefeld als einer inklusiven Schule auf, wie man den Herausforderungen trotz widriger Umstände begegnen kann. Sie heben hervor, dass die beschriebenen Maßnahmen den Präsenzunterricht nicht ersetzen können und dass politische Entscheidungen nötig sind, um die geringeren Bildungschancen der Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht noch weiter zu gefährden.

Der Beitrag „Dimensionen der (Re-)Produktion von Bildungsbenachteiligung in sozialräumlich deprivierten Schulen“ von *Nina Bremm & Kathrin Racherbäumer* richtet den Blick auf Schulen in sozial benachteiligter Lage und entfaltet auf theoretischer und empirischer Grundlage unterschiedliche Strategien, die dazu beitragen können, Bildungsgerechtigkeit systemisch zu fördern. Diese beziehen sich auf Ansätze einer gezielten Ressourcenallokation ebenso wie auf die Überwindung von „Defizitorientierungen“ zugunsten von ungleichheitssensiblen Haltungen und Unterrichtspraxen seitens der Schulen und Lehrkräfte. Die Autorinnen diskutieren die Befunde abschließend mit Blick auf die derzeitigen Situation der Corona-Pandemie.

Wie die Pandemie die „Grammatik der Schule“ herausfordert und welche Chancen sich jetzt für eine „Schule ohne Wände“ in der digitalen Wissensgesellschaft bieten, analysieren *Anne Sliwka & Britta Klopsch* in ihrem das Beiheft abschließenden Beitrag, den sie mit „Disruptive Innovation!“ überschrieben haben. Ihres Erachtens entspricht die „Grammatik der Schule“ in mehrfacher Hinsicht noch immer dem Fabrikmodell von Bildung, wie es im 19. Jahrhundert entstanden ist. Diese Art, Schulen zu organisieren, stößt jedoch an Grenzen, die in Zeiten der Pandemie besonders deutlich werden. Für eine Verbesserung des Lernens sind Ansätze aus der Schul- und Unterrichtsentwicklung, denen durch einschlägige empirische Forschung schon lange eine besondere Lernwirksamkeit zugeschrieben wird, genau die Innovationen, die auch dabei helfen, die Schule aktuell für die Herausforderungen durch die Pandemie und darüber hinaus neu aufzustellen. Hierzu gehören beispielsweise eine enge Kooperation von Lehrkräften in professionellen Lerngemeinschaften, die Stärkung des formativen Feedbacks gegenüber der summativen Leistungsbewertung/Notengebung, eine partnerschaftliche und vertrauensvolle Zusammenarbeit von Lehrkräften und Eltern sowie die aufeinander abgestimmte Einpassung digitaler Medien in das schulische Lernen. Wenn die Pandemie mit ihrer Logik der Disruption als Chance begriffen wird, könnten die Veränderungen die Schule der Industriegesellschaft durch „disruptive Innovation“ in die „Schule ohne Wände“ der digitalen Wissensgesellschaft führen, so ihre These.

## 10 Danksagungen

Unser herzlicher Dank gilt den beteiligten Autor\*innen, die in weniger als drei Wochen ihre Manuskripte erstellt haben, innerhalb kürzester Zeit auf unsere Hinweise und Anmerkungen in den Rückmeldungen eingegangen sind und uns überarbeitete Fassungen zur Verfügung gestellt haben. Die vorliegenden Beiträge konnten aus Zeitgründen nicht – wie sonst üblich – einem Peer Review unterzogen werden, mit einer Ausnahme: Der ursprünglich für ein reguläres Heft eingereichte Beitrag von Raphaela Porsch & Torsten Porsch lag so früh vor, dass hier ein Peer Review möglich war. Wir möchten den anonymen Gutachter\*innen an dieser Stelle für die außerordentlich schnelle Erstellung ihrer Gutachten und ihre hilfreichen Hinweise danken.

Unser Dank gilt auch den Kolleg\*innen aus der Redaktion der *DDS*, die – soweit ihre Zeit es innerhalb der sehr kurzen Fristen zuließ – die eingereichten Manuskripte kritisch-konstruktiv gelesen haben. Ihre anschließenden Kommentare waren sehr hilfreich für unsere Rückmeldungen an die Autor\*innen.

Der Waxmann Verlag hat von unseren ersten Ideen für das (Sonder-)Beiheft an das gesamte Vorhaben engagiert unterstützt. Ohne dieses Engagement und die außerordentliche Flexibilität in den Abläufen wäre es sicherlich nicht möglich gewesen, das Beiheft in so kurzer Zeit erscheinen zu lassen.

Der Max-Traeger-Stiftung danken wir für die finanzielle Förderung, die es ermöglicht, dass das Beiheft kostenlos als E-Book (open access) erscheinen kann und damit einer breiteren Öffentlichkeit leicht zugänglich ist. Ferner gilt unser Dank dem Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB), das sich an der Finanzierung ebenfalls beteiligt hat.

Ohne das außerordentliche Engagement und den unermüdlichen Einsatz von Sylvia Schütze, die uns in den vergangenen Wochen, auch an Feiertagen und Wochenenden, unterstützt hat, hätten wir unser Vorhaben in so kurzer Zeit keinesfalls umsetzen können. Daher geht an sie unser besonderer Dank.

*Detlef Fickermann & Benjamin Edelstein*

<https://doi.org/10.31244/9783830992318.01>

## Literatur und Internetquellen

Andresen, S., Lips, A., Möller, R., Rusack, T., Schröer, W., Thomas, S., & Wilmes, J. (2020a). *Kinder, Eltern und ihre Erfahrungen während der Corona-Pandemie. Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie KiCo*. <https://doi.org/10.18442/121>

- Andresen, S., Lips, A., Möller, R., Rusack, T., Schröer, W., Thomas, S., & Wilmes, J. (2020b). *Erfahrungen und Perspektiven von jungen Menschen während der Corona-Maßnahmen. Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie JuCo*. <https://doi.org/10.18442/120>
- Anger, S., Bernhard, S., Dietrich, H., Lerche, A., Patzina, A., Sandner, M., & Toussaint, C. (2020). *Schulschließungen wegen Corona: Regelmäßiger Kontakt zur Schule kann die schulischen Aktivitäten der Jugendlichen erhöhen*. Zugriff am 02.06.2020. Verfügbar unter: <https://www.iab-forum.de/schulschliessungen-wegen-corona-regelmassiger-kontakt-zur-schule-kann-die-schulischen-aktivitaeten-der-jugendlichen-erhoehen/?pdf=15657>.
- Appell von Bildungsexpertinnen und -experten an die KMK im Zuge der Corona-Krise (2020). Zugriff am 02.06.2020. Verfügbar unter: <https://deutsches-schulportal.de/content/uploads/2020/04/Offener-Brief-an-die-KMK.pdf>.
- BSB (Behörde für Schule und Berufsbildung, Hamburg) (2020). *Newsletter des Amtes für Bildung* vom 29.05.2020. Zugriff am 02.06.2020. Verfügbar unter: <https://www.bsb-hamburg.de/index.php?id=384#c6587>.
- Bundesregierung (2020a). *Mitschrift der Pressekonferenz von Bundeskanzlerin Merkel, Bundesgesundheitsminister Spahn und RKI-Chef Wieler am 11.03.2020*. Zugriff am 02.06.2020. Verfügbar unter: <https://www.bundesregierung.de/breg-de/aktuelles/pressekonzferenz-von-bundeskanzlerin-merkel-bundesgesundheitsminister-spahn-und-rki-chef-wieler-1729940>.
- Bundesregierung (2020b). *Vereinbarung zwischen der Bundesregierung und den Regierungschefinnen und Regierungschefs der Bundesländer angesichts der Corona-Epidemie in Deutschland vom 16.03.2020*. Pressemitteilung 96. Zugriff am 02.06.2020. Verfügbar unter: <https://www.bundesregierung.de/breg-de/suche/vereinbarung-zwischen-der-bundesregierung-und-den-regierungschefinnen-und-regierungschefs-der-bundeslaender-angesichts-der-corona-epidemie-in-deutschland-1730934>.
- Bundesregierung (2020c). *Besprechung von Bundeskanzlerin Merkel mit den Regierungschefinnen und Regierungschefs der Länder am 22.03.2020*. Pressemitteilung 104. Zugriff am 02.06.2020. Verfügbar unter: <https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/coronavirus/besprechung-von-bundeskanzlerin-merkel-mit-den-regierungschefinnen-und-regierungschefs-der-laender-zum-coronavirus-1733266>.
- Bundesregierung (2020d). *Telefonschaltkonferenz der Bundeskanzlerin mit den Regierungschefinnen und Regierungschefs der Länder am 01. April 2020*. Pressemitteilung 117. Zugriff am 02.06.2020. Verfügbar unter: <https://www.bundesregierung.de/breg-de/suche/telefonschaltkonferenz-der-bundeskanzlerin-mit-den-regierungschefinnen-und-regierungschefs-der-laender-am-1-april-2020-1738534>.
- Bundesregierung (2020e). *Telefonschaltkonferenz der Bundeskanzlerin mit den Regierungschefinnen und Regierungschefs der Länder am 15. April 2020: Beschränkungen des öffentlichen Lebens zur Eindämmung der COVID19-Epidemie*. Pressemitteilung 124. Zugriff am 02.06.2020. Verfügbar unter: <https://www.bundesregierung.de/breg-de/suche/telefonschaltkonferenz-der-bundeskanzlerin-mit-den-regierungschefinnen-und-regierungschefs-der-laender-am-15-april-2020-1744228>.
- Bundesregierung (2020f). *Telefonschaltkonferenz der Bundeskanzlerin mit den Regierungschefinnen und Regierungschefs der Länder am 30. April 2020: Beschränkungen des öffentlichen Lebens zur Eindämmung der COVID19-Epidemie*. Pressemitteilung 144. Zugriff am 02.06.2020. Verfügbar unter: <https://www.bundesregierung.de/breg-de/suche/telefonschaltkonferenz-der-bundeskanzlerin-mit-den-regierungschefinnen-und-regierungschefs-der-laender-am-30-april-2020-1749798>.
- Bundesregierung (2020g). *Telefonschaltkonferenz der Bundeskanzlerin mit den Regierungschefinnen und Regierungschefs der Länder am 06. Mai 2020: Maßnahmen zur Eindämmung der COVID19-Epidemie*. Pressemitteilung 151. Zugriff am 02.06.2020.



- Verfügbar unter: <https://www.bundesregierung.de/breg-de/suche/telefonschalt-konferenz-der-bundeskanzlerin-mit-den-regierungschefinnen-und-regierungschefs-der-laender-am-06-mai-2020-1750988>.
- Bundesverband Hochschulkommunikation (2020). *Projekte zur Bekämpfung von Corona und der Auswirkungen*. Zugriff am 02.06.2020. Verfügbar unter: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1FdrSL-geV0gbQfSgunQDk7TSVf0EgoG4kXEn7FYwNZs/edit#gid=621639790>.
- Danzer, A. M., Danzer, N., Felfe de Ormeno, C., Spieß, K., Wiederhold, S., & Wößmann, L. (2020). *Bildung ermöglichen! Unterricht und frühkindliches Lernen trotz teilgeschlossener Schulen und Kitas – bildungsökonomischer Aufruf*. Zugriff am 02.06.2020. Verfügbar unter: [http://www.ifo.de/DocDL/2020\\_05\\_04\\_W%C3%B6%C3%9Fmann\\_et\\_al.pdf](http://www.ifo.de/DocDL/2020_05_04_W%C3%B6%C3%9Fmann_et_al.pdf).
- DGfE (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) (2020a). *Teilhabe auf Distanz? Stellungnahme der Sektion Sonderpädagogik zur Corona-Krise vom 10.04.2020*. Zugriff am 02.06.2020. Verfügbar unter: [https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek06\\_SondPaed/2020\\_Stellungnahme\\_Corona.pdf](https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek06_SondPaed/2020_Stellungnahme_Corona.pdf).
- DGfE (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) (2020b). *Schulbildung auf Distanz – „Beschulung Zuhause“ in Zeiten von Corona. Stellungnahme des Vorstands der Sektion Schulpädagogik*. Zugriff am 02.06.2020. Verfügbar unter: [https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek05\\_SchPaed/2020\\_Stellungnahme\\_Schulpaedagogik\\_Schule\\_Zuhause.pdf](https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek05_SchPaed/2020_Stellungnahme_Schulpaedagogik_Schule_Zuhause.pdf).
- DJI (Deutsches Jugendinstitut) (2020). *Die Kinder- und Jugendhilfe in Corona-Zeiten. Stellungnahmen, Positionspapiere, Plattformen im Zusammenhang mit der Coronavirus-Pandemie: Eine Zusammenstellung*. Zugriff am 02.06.2020. Verfügbar unter: <https://www.dji.de/veroeffentlichungen/aktuelles/news/article/751-die-kinder-und-jugendhilfe-in-corona-zeiten.html>.
- GEBF/DGPs (2020). *Gemeinsame Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Psychologie und der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung zur Situation der Kinder und Jugendlichen während der Coronakrise*. Zugriff am 02.06.2020. Verfügbar unter: [https://www.gebf-ev.de/app/download/9153277876/Stellungnahme\\_Kinder\\_Jugendliche\\_20200520+%281%29.pdf?t=1590398867](https://www.gebf-ev.de/app/download/9153277876/Stellungnahme_Kinder_Jugendliche_20200520+%281%29.pdf?t=1590398867).
- Güterabwägung in der Krise: Chancen eröffnen für neue Bildungsmöglichkeiten statt zurück zur alten Schule (2020). *Petition an den Deutschen Bundestag*. Zugriff am 02.06.2020. Verfügbar unter: <http://gueterabwaegung-in-der-krise.de/wp-content/uploads/2020/04/Petition-G%C3%BCterabw%C3%A4gung-in-der-Krise.pdf>.
- Habermas, J. (2020). *Interview in der Frankfurter Rundschau vom 10.04.2020*. Zugriff am 02.06.2020. Verfügbar unter: <https://www.fr.de/kultur/gesellschaft/juergen-habermas-coronavirus-krise-covid19-interview-13642491.html>.
- Heller, S., & Zügel, O. (2020). *„Schule zu Hause“ in Deutschland. Bestandsaufnahme im Corona-Lockdown aus Perspektive der Schüler/-innen und Eltern*. Auftraggeber: Deutsche Telekom Stiftung. Zürich: accelerom. Zugriff am 02.06.2020. Verfügbar unter: <https://www.telekom-stiftung.de/homeschooling>.
- Huber, S. G., Günther, P. S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, J. A., & Pruitt, J. (2020). *COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster & New York: Waxmann. Zugriff am 02.06.2020. Verfügbar unter: <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4216>.
- Jones, T. C., Mühlemann, B., Veith, T., Zuchowski, M., Hofmann, J., Stein, A., Edelmann, A., Corman, V. M., & Drosten, C. (2020a). *An Analysis of SARS-CoV-2 Viral Load by Patient Age*. Zugriff am 02.06.2020. Verfügbar unter: [https://zoonosen.charite.de/fileadmin/user\\_upload/microsites/m\\_cc05/virologie-ccm/dateien\\_upload/Weitere\\_Dateien/analysis-of-SARS-CoV-2-viral-load-by-patient-age.pdf](https://zoonosen.charite.de/fileadmin/user_upload/microsites/m_cc05/virologie-ccm/dateien_upload/Weitere_Dateien/analysis-of-SARS-CoV-2-viral-load-by-patient-age.pdf).

- Jones, T. C., Mühlemann, B., Veith, T., Biele, G., Zuchowski, M., Hofmann, J., Stein, A., Edelmann, A., Corman, V. M., & Drosten, C. (2020b). *An Analysis of SARS-CoV-2 Viral Load by Patient Age*. Zugriff am 03.06.2020. Verfügbar unter: [https://virologie-ccm.charite.de/fileadmin/user\\_upload/microsites/m\\_cc05/virologie-ccm/dateien\\_upload/Weitere\\_Dateien/Charite\\_SARS-CoV-2\\_viral\\_load\\_2020-06-02.pdf](https://virologie-ccm.charite.de/fileadmin/user_upload/microsites/m_cc05/virologie-ccm/dateien_upload/Weitere_Dateien/Charite_SARS-CoV-2_viral_load_2020-06-02.pdf).
- KMK (2020a). *Zum Umgang mit dem Corona-Virus*. Pressemitteilung zum Beschluss der 369. Kultusministerkonferenz vom 12.03.2020. Zugriff am 02.06.2020. Verfügbar unter: <https://www.bundesregierung.de/breg-de/aktuelles/telefonschaltkonferenz-der-bundeskanzlerin-mit-den-regierungschefinnen-und-regierungschefs-der-laender-am-06-mai-2020-1750988>.
- KMK (2020b). *Prüfungen finden wie geplant statt*. Pressemitteilung zum Beschluss der KMK vom 25.03.2020. Zugriff am 02.06.2020. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/kmk-pruefungen-finden-wie-geplant-statt.html>.
- KMK (2020c). *Rahmenkonzept für die Wiederaufnahme von Unterricht in Schulen*. Beschluss der KMK vom 28.04.2020. Zugriff am 02.06.2020. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2020/2020-04-28-Rahmenkonzept-Oeffnung-von-Schulen.pdf>.
- KMK (2020d). *Gute Lösung zur Bereitstellung von digitalen Endgeräten*. Pressemitteilung vom 15.05.2020. Zugriff am 02.06.2020. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/karliczek-hubig-gute-loesung-zur-bereitstellung-von-digitalen-endgeraeten.html>.
- KMK (2020e). *KMK-Beschluss: Schnelle Rückkehr zum Regelbetrieb. Aktuelles vom 05.06.2020*. Zugriff am 05.06.2020. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/kmk-beschluss-schnelle-rueckkehr-zum-regelbetrieb.html>.
- Knauf, H. (2020). *Corona – Familien am Limit*. Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung. Zugriff am 02.06.2020. Verfügbar unter: <https://www.kas.de/documents/252038/7995358/Corona+%E2%80%93+Familien+am+Limit.pdf/a31e9a94-9f27-e738-89cd-ac00b4d270b4?t=1588687485712>.
- Kommentar zur Ad-Hoc-Stellungnahme der Nationalen Akademie der Wissenschaften Leopoldina „Coronavirus-Pandemie – Die Krise nachhaltig überwinden“ (2020). Zugriff am 02.06.2020. Verfügbar unter: [https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/efp/News\\_EFP/Kommentar\\_zur\\_Leopoldina-Stellungnahme\\_mit\\_Unterzeichnenden.pdf](https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/efp/News_EFP/Kommentar_zur_Leopoldina-Stellungnahme_mit_Unterzeichnenden.pdf).
- Krüger, P., & Schmitz, S. C. (2020). *Leben zu Coronazeiten*. Projektthompage. Zugriff am 02.06.2020. Verfügbar unter: <https://www.hslu.ch/de-ch/hochschule-luzern/forschung/projekte/detail/?pid=5484>.
- Kugelmeier, D., & Schmolze-Krahn, R. (2020). *Schulöffnungen: Ein Tropfen auf den heißen Stein. So leiden beeinträchtigte Kinder und ihre Eltern unter der Corona-Krise*. Zugriff am 02.06.2020. Verfügbar unter: [https://www.fit.fraunhofer.de/content/dam/fit/de/documents/2020-06-03\\_Corona-Umfrage-Fraunhofer-Tech-Inc-Lab.pdf](https://www.fit.fraunhofer.de/content/dam/fit/de/documents/2020-06-03_Corona-Umfrage-Fraunhofer-Tech-Inc-Lab.pdf).
- Langmeyer, A., Guglhör-Rudan, A., Naab, T., Urlen, M., & Winklhofer, U. (2020). *Kindsein in Zeiten von Corona. Erste Ergebnisse zum veränderten Alltag und zum Wohlbefinden von Kindern*. München: Deutsches Jugendinstitut. Zugriff am 02.06.2020. Verfügbar unter: [https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/dasdji/themen/Familie/DJI\\_Kindsein\\_Corona\\_Erste\\_Ergebnisse.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/dasdji/themen/Familie/DJI_Kindsein_Corona_Erste_Ergebnisse.pdf).
- Leopoldina (Deutsche Akademie der Naturforscher) (Hrsg.). (2020a). *Coronavirus-Pandemie in Deutschland: Herausforderungen und Interventionsmöglichkeiten*. 21. März 2020. Zugriff am 02.06.2020. Verfügbar unter: [https://www.leopoldina.org/uploads/tx\\_leopublication/2020-03-21\\_Leopoldina\\_Coronavirus-Pandemie\\_in\\_Deutschland\\_01.pdf](https://www.leopoldina.org/uploads/tx_leopublication/2020-03-21_Leopoldina_Coronavirus-Pandemie_in_Deutschland_01.pdf).
- Leopoldina (Deutsche Akademie der Naturforscher) (Hrsg.). (2020b). *Coronavirus-Pandemie – Gesundheitsrelevante Maßnahmen*. 03. April 2020. Zugriff am 02.06.2020.



- Verfügbar unter: [https://www.leopoldina.org/uploads/tx\\_leopublication/2020\\_04\\_03\\_Leopoldina\\_Stellungnahme\\_Gesundheitsrelevante\\_Ma%C3%9Fnahmen\\_Corona.pdf](https://www.leopoldina.org/uploads/tx_leopublication/2020_04_03_Leopoldina_Stellungnahme_Gesundheitsrelevante_Ma%C3%9Fnahmen_Corona.pdf).
- Leopoldina (Deutsche Akademie der Naturforscher) (Hrsg.). (2020c). *Coronavirus-Pandemie – Die Krise nachhaltig überwinden. Dritte Ad-hoc-Stellungnahme*. 13. April 2020. Halle a. d. S. Zugriff am 02.06.2020. Verfügbar unter: [https://www.leopoldina.org/uploads/tx\\_leopublication/2020\\_04\\_13\\_Coronavirus-Pandemie-Die\\_Krise\\_nachhaltig\\_%C3%BCberwinden\\_final.pdf](https://www.leopoldina.org/uploads/tx_leopublication/2020_04_13_Coronavirus-Pandemie-Die_Krise_nachhaltig_%C3%BCberwinden_final.pdf).
- Leopoldina (Deutsche Akademie der Naturforscher) (Hrsg.). (2020d). *Coronavirus-Pandemie: Medizinische Versorgung und patientennahe Forschung in einem adaptiven Gesundheitssystem*. 27. Mai 2020. Zugriff am 02.06.2020. Verfügbar unter: [https://www.leopoldina.org/uploads/tx\\_leopublication/2020\\_05\\_27\\_Stellungnahme\\_Corona\\_Gesundheitssystem.pdf](https://www.leopoldina.org/uploads/tx_leopublication/2020_05_27_Stellungnahme_Corona_Gesundheitssystem.pdf).
- Maaz, K., et al. (2020). *Schulen in Zeiten der Pandemie. Empfehlungen für die Gestaltung des Schuljahres 2020/21*. Stellungnahme der Expert\_innenkommission der Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin: FES. Zugriff am 02.06.2020. Verfügbar unter: <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/16228.pdf>.
- Olbrich, M. (2020). Zeugnis und Versetzung – So bewerten die Bundesländer das „Corona-Halbjahr“. *Spiegel-Online*, 12.05.2020. Zugriff am 02.06.2020. Verfügbar unter: <https://www.spiegel.de/panorama/bildung/schulnoten-in-der-corona-krise-so-gehen-die-bundeslaender-vor-a-8a3717a6-5f0f-469b-b50c-fa50186fd466>.
- Schober, T., Rack-Hoch, A., Kern, A., von Both, U., & Hübner, J. (2020). Coronakrise: Kinder haben das Recht auf Bildung. *Deutsches Ärzteblatt*, 117 (19), A-990/B-837. Zugriff am 02.06.2020. Verfügbar unter: <https://www.aerzteblatt.de/pdf.asp?id=213829>.
- Schütz, J. (2020). *Bildungsgerechtigkeit und Professionalität in der Krise. Erste Ergebnisse*. Zugriff am 02.06.2020. Verfügbar unter: <https://www.fernuni-hagen.de/zebo/projekte/CoronakriseErgebnisse.shtml>.
- Spiegel-Online (2020). *Für wen Schulen und Kitas wieder öffnen. Übersicht nach Bundesländern*. Zugriff am 02.06.2020. Verfügbar unter: <https://www.spiegel.de/panorama/bildung/corona-regeln-in-den-bundeslaendern-fuer-wen-schulen-und-kitas-oeffnen-a-26bc65d2-3b05-4443-9561-aa54b9bb6499>.
- Steinert, J., & Ebert, C. (2020). *Gewalt an Frauen und Kindern in Deutschland während COVID-19-bedingten Ausgangsbeschränkungen – Zusammenfassung der Ergebnisse*. Zugriff am 02.06.2020. Verfügbar unter: [https://drive.google.com/file/d/19WqpbY9nwMNjdG04\\_FCqqlfYyLJmBn7y/view](https://drive.google.com/file/d/19WqpbY9nwMNjdG04_FCqqlfYyLJmBn7y/view).
- Verband Sonderpädagogik (2020). *Offener Brief an die Bundeskanzlerin*. Zugriff am 02.06.2020. Verfügbar unter: [https://www.verband-sonderpaedagogik.de/startseite/meldungen/2020\\_04\\_brief\\_bundeskanzlerin.html](https://www.verband-sonderpaedagogik.de/startseite/meldungen/2020_04_brief_bundeskanzlerin.html).
- Vodafone Stiftung Deutschland (2020a). *Unter Druck. Die Situation von Eltern und ihren schulpflichtigen Kindern während der Schulschließungen*. Eine Befragung von Infratest dimap im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland. Zugriff am 02.06.2020. Verfügbar unter: [https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2020/04/Vodafone-Stiftung-Deutschland\\_Studie\\_Unter\\_Druck.pdf](https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2020/04/Vodafone-Stiftung-Deutschland_Studie_Unter_Druck.pdf).
- Vodafone Stiftung Deutschland (2020b). *Schule auf Distanz. Perspektiven und Empfehlungen für den neuen Schulalltag*. Eine repräsentative Befragung von Lehrkräften in Deutschland. Eine Befragung des Institutes für Demoskopie Allensbach im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland mit Analysen von Birgit Eickelmann und Kerstin Drossel. Düsseldorf: Vodafone Stiftung Deutschland. Zugriff am 02.06.2020. Verfügbar unter: [https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2020/05/Vodafone-Stiftung-Deutschland\\_Studie\\_Schule\\_auf\\_Distanz.pdf](https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2020/05/Vodafone-Stiftung-Deutschland_Studie_Schule_auf_Distanz.pdf).
- Walger, P., Huppertz, H.-I., Knuf, M., Exner, M., Fischbach, T., Trapp, S., Hübner, J., & Simon, A. (2020). *Kinder und Jugendliche in der CoVid-19-Pandemie: Schulen und*

*Kitas sollen wieder geöffnet werden. Der Schutz von Lehrern, Erziehern, Betreuern und Eltern und die allgemeinen Hygieneregeln stehen dem nicht entgegen.* Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Krankenhaushygiene, der Deutschen Gesellschaft für Pädiatrische Infektiologie, der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendmedizin und des Berufsverbandes der Kinder- und Jugendärzte in Deutschland. Zugriff am 02.06.2020. Verfügbar unter: [https://dgpi.de/wp-content/uploads/2020/05/Covid-19\\_Kinder\\_Stellungnahme\\_DGKH\\_18\\_05\\_2020\\_final\\_3b.pdf](https://dgpi.de/wp-content/uploads/2020/05/Covid-19_Kinder_Stellungnahme_DGKH_18_05_2020_final_3b.pdf).

Wößmann, L. (2020). Folgekosten ausbleibenden Lernens. Was wir über die Corona-bedingten Schulschließungen aus der Forschung lernen können. *Ifo-Schnelldienst*, 73 (6). Zugriff am 02.06.2020. Verfügbar unter: <http://www.ifo.de/DocDL/sd-2020-06-vorab-woessmann-corona-schulschliessungen.pdf>.

Zittelmann, M., Berneiser, C., & Beckmann, K. (2020). *Appell aus der Wissenschaft: Mehr Kinderschutz in der Corona-Pandemie*. Zugriff am 02.06.2020. Verfügbar unter: [https://www.frankfurt-university.de/fileadmin/standard/Aktuelles/Pressemitteilungen/2020/Appell\\_Kinderschutz.pdf](https://www.frankfurt-university.de/fileadmin/standard/Aktuelles/Pressemitteilungen/2020/Appell_Kinderschutz.pdf).



**WIE ERLEBEN SCHÜLER\*INNEN, ELTERN  
UND PÄDAGOGISCHES PERSONAL DIE MIT  
DEM „FERNUNTERRICHT“ VERBUNDENEN  
HERAUSFORDERUNGEN?**



Stephan Gerhard Huber & Christoph Helm<sup>1</sup>

## **Lernen in Zeiten der Corona-Pandemie**

### **Die Rolle familiärer Merkmale für das Lernen von Schüler\*innen: Befunde vom Schul-Barometer in Deutschland, Österreich und der Schweiz**

---

#### **Zusammenfassung**

*Die Corona-Pandemie führte weltweit zu temporären Schulschließungen. Bleiben dabei benachteiligte Schülergruppen auf der Strecke? Daten von 8.344 Schüler\*innen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz zeigen, dass sich häusliche Ressourcen wie technische Ausstattung und elterliche Unterstützung auf die Emotionen, den Lernaufwand und den Lernerfolg der Schüler\*innen auswirken. Als bedeutsamer erweisen sich jedoch die Selbstständigkeit der Schüler\*innen und die Qualität des Unterrichts während der Schulschließung.*

*Schlüsselwörter: Schul-Barometer, Corona-Pandemie, Bildungsgerechtigkeit, benachteiligte Schülergruppen, Mehrgruppenvergleich*

#### **Learning in Times of the Corona Pandemic**

**The Role of Family Features for the Learning of Students: Findings from the School Barometer in Germany, Austria and Switzerland**

#### **Abstract**

*The Corona pandemic led to temporary school lockdown worldwide. Does this leave disadvantaged students behind? Data from 8,344 students from Germany, Austria and Switzerland show that home resources such as technical equipment and parental support play a role for student outcomes in terms of emotions, learning effort and learning success. However, students' self-regulation skills and the quality of teaching during school lockdown are more important.*

*Keywords: school barometer, Corona pandemic, educational equity, disadvantaged students, multiple group-analysis*

---

<sup>1</sup> Für ihre engagierte Mitarbeit bei der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der Studie bedanken wir uns bei Paula Sophie Günther, Nadine Schneider, Marius Schwander, Julia A. Schneider, Jane Pruitt und für die Zusammenarbeit für die französischsprachige Erhebung bei Amaranta Cecchini und Marion Dutrevis.

## 1 Einleitung

Aktuell erleben wir eine durch die Corona-Pandemie ausgelöste gesellschaftliche Krise mit weitreichenden Auswirkungen auf nahezu alle gesellschaftlichen Bereiche. Die Schulen wurden in Deutschland, Österreich und der Schweiz ab Mitte März 2020 geschlossen. Je nach Bundesland/Kanton wurde teils unterschiedlich vorgegangen, bspw. hinsichtlich Ferienregelungen, Formen der Schüler\*innenbetreuung und der Anwesenheit von schulischen Mitarbeitenden sowie hinsichtlich der Lehr-Lern-Arrangements. Diese für alle neue Situation führte rasch zu neuen Herausforderungen, vielen offenen Fragen und je nach Akteursgruppe zu unterschiedlichen Informationsbedürfnissen. Mit dem Ziel, diese Informationsbedürfnisse zumindest teilweise zu befriedigen, wurde das Schul-Barometer lanciert (Huber et al., 2020).

Ziel des Schul-Barometers ist die Beschreibung und Einschätzung der aktuellen Schulsituation in Deutschland, Österreich und der Schweiz aus Sicht verschiedener Personengruppen. Durch die empirische Beschreibung der Auswirkungen der Krisensituation auf Schule und Bildung soll im Sinne von „Responsible Science“ – mit dem Aufgreifen von aktuellen gesellschaftlichen Problemen in der Forschung und der Rückbindung von Ergebnissen an Politik, Verwaltung und Praxis – ein Beitrag zum Erfahrungsaustausch geleistet werden. Damit sollen möglichst rasch handlungsrelevante Informationen für unterschiedliche Zielgruppen zur Verfügung gestellt werden. Zu diesem Zweck wurden im Schul-Barometer unterschiedliche Themen, die vor dem Hintergrund verschiedener Forschungstraditionen und -diskurse als relevant für die aktuelle Situation gelten, untersucht. Für die unterschiedlichen Gruppen der Befragten (Schüler\*innen, Eltern, Schulleitungen, Mitarbeitende der Schule, Schulverwaltung/Schulaufsicht, Unterstützungssysteme) wurden angepasste Fragebögen entwickelt und eingesetzt. Neben der deutschsprachigen Version existieren auch Versionen in französischer und englischer, aber auch z. B. in russischer Sprache. Das Schul-Barometer wurde vom 24. März bis Anfang April 2020 als Online-Umfrage durchgeführt. Gegenwärtig umfasst das Schul-Barometer eine Stichprobe für Deutschland, Österreich und die Schweiz von insgesamt 24.271 Personen.

Zur Aussagekraft der Daten für die einzelnen Länder ist kritisch anzumerken, dass es sich um eine Ad-hoc-Stichprobe handelt. Zudem gibt es Verzerrungen hinsichtlich des Alters der befragten Schüler\*innen. Auch sind Schüler\*innen ohne Zugang zum Internet wohl unter- bzw. nicht repräsentiert. Die drei deutschsprachigen Länder und die bundesdeutschen und österreichischen Bundesländer sowie Schweizer Kantone unterscheiden sich zwar hinsichtlich Kultur und Systembedingungen. Die in diesem Beitrag durchgeführten Analysen gelten dennoch übergreifend. In weiterführenden Publikationen und Analysen wird auf länderspezifische Unterschiede eingegangen.

Tab. 1: Stichprobe des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz

|                               | Deutsch-<br>land | Öster-<br>reich | Schweiz    |                  | insgesamt    |                  | gesamt        |
|-------------------------------|------------------|-----------------|------------|------------------|--------------|------------------|---------------|
|                               | deutsch          | deutsch         | deutsch    | franzö-<br>sisch | deutsch      | franzö-<br>sisch |               |
| Schüler*innen                 | 616              | 1.442           | 71         | 6.102            | 2.152        | 6.102            | 8.254         |
| Eltern                        | 760              | 1.100           | 105        | 8.241            | 2.222        | 8.241            | 10.463        |
| Schulleitung                  | 250              | 189             | 137        | 93               | 655          | 93               | 748           |
| Mitarbeitende der Schule      | 652              | 685             | 213        | 2.719            | 1.949        | 2.719            | 4.668         |
| Schulverwaltung und -aufsicht | 17               | 13              | 9          | -                | 58           | -                | 58            |
| Unterstützungssysteme         | 25               | 3               | 12         | -                | 80           | -                | 80            |
| <i>Summe</i>                  | <i>2.320</i>     | <i>3.432</i>    | <i>547</i> | <i>17.155</i>    | <i>7.116</i> | <i>17.155</i>    | <i>24.271</i> |

Anm.: Die Zahlen beziehen sich auf das N des ersten geschlossenen Items. In den Analysen ist das N deutlich größer, weil mit Datenimputationen gearbeitet wird und daher auch jene Personen berücksichtigt werden, die fehlende Werte (u. a. auf dem ersten Item) aufweisen. Länderunterschiede wurden in den bisherigen Publikationen zum Schul-Barometer nur für die Personengruppen der Mitarbeitenden und Schulleitungen berichtet. Mit der französischsprachigen Version wurden in einem Kanton (Genf) alle Schulleitungen und Lehrer\*innen kontaktiert, mit der Bitte um Weiterleitung der Befragung an die Schüler\*innen und Eltern, was die hohe Beteiligung erklärt. Für die hier berichteten Analysen wurden die erhobenen Konstrukte und ihre Zusammenhänge auf ihre Gültigkeit in beiden Sprachversionen hin geprüft (siehe Kap. 3.3 Analyseverfahren).

Quelle: eigene Darstellung

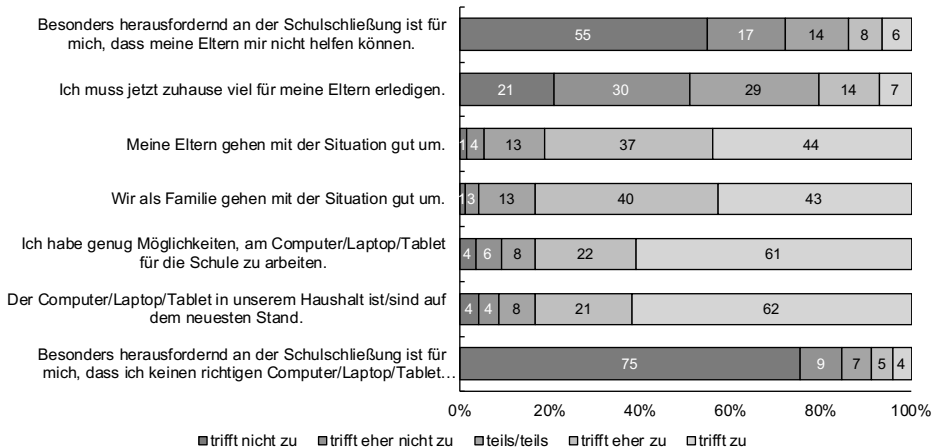
Bereits im Rahmen der Berichtslegung zum Schul-Barometer (Huber et al., 2020) wurden Befunde präsentiert, die Aufschluss über das Lernen benachteiligter Schüler\*innengruppen geben. So zeigen deskriptive Statistiken der Schüler\*innenantworten zu Indikatoren der häuslichen Ressourcen für das Lernen (siehe Abb. 1 auf der folgenden Seite), dass nur ein kleiner Teil der befragten Schüler\*innen (etwa jede\*r zehnte<sup>2</sup>) zuhause über unzureichende elterliche und familiäre Unterstützung sowie eine unzureichende technische Ausstattung verfügt. Allerdings ist anzumerken, dass die beobachtete Verteilung nur bedingt der Verteilung in der Grundgesamtheit entspricht, da Schüler\*innen mit geringen häuslichen Ressourcen mit der Onlinebefragung wahrscheinlich seltener erreicht wurden. In welchem Ausmaß eine Verzerrung der Daten vorliegt, kann mangels Vergleichszahlen nicht beurteilt werden. Dass die Stichprobe gewisse Verzerrungen gegenüber der Grundgesamtheit aufweist, sollte jedoch bei der Lektüre des Beitrags nicht vergessen werden, da sich etwaige Verzerrungen auch in den Befunden widerspiegeln dürften. Eine ausführliche Diskussion der methodischen

2 Über alle in Abbildung 1 dargestellten Fragen hinweg geben im Mittel 10 Prozent der Schüler\*innen an, dass die häuslichen Ressourcen (eher) unzureichend seien.



Herausforderungen von Barometerumfragen haben wir in Huber und Helm (2020, im Druck) vorgelegt.

Abb. 1: Verteilung der häuslichen Ressourcen für das Lernen



Quelle: eigene Darstellung

Die in Abbildung 1 dargestellten Schul-Barometer-Fragen zu den häuslichen Ressourcen werden im vorliegenden Beitrag zur Bestimmung benachteiligter Schüler\*innengruppen herangezogen (siehe auch Kap. 4.3 und Abb. 5). Von einer Erfassung traditioneller sozioökonomischer Indikatoren (z.B. höchster Bildungsabschluss der Eltern, Migrationsstatus, Haushaltseinkommen) wurde im Schul-Barometer abgesehen, da einerseits jüngere Schüler\*innen hierzu häufig keine Informationen geben können und andererseits der Fragebogen so kurz wie möglich sein sollte.

Über die deskriptiven Analysen hinaus wurden erste Zusammenhangsanalysen berichtet. Zum einen wurde untersucht, was Schüler\*innen, die während der Schulschließungen zuhause viel Zeit für das Lernen (25 Stunden und mehr) aufwenden, von jenen, die wenig Zeit für das Lernen (weniger als 9 Stunden) aufwenden, unterscheidet. Schüler\*innen, die der ersten Gruppe angehören,

- fällt es leicht, früh aufzustehen und einen geregelten Tagesablauf zu haben,
- sind in der Lage, den Tag selbst zu planen,
- verbringen mehr Zeit mit Sport zuhause, mit Lesen und anderen Aktivitäten,
- glauben, jetzt mehr zu lernen als im normalen Unterricht und
- bekommen häufiger die Lernaufgaben durch ihre Lehrer\*innen kontrolliert und
- haben nicht das Gefühl, dass gerade Ferien sind.

Im Kontrast zu dieser Gruppe zeigt sich die andere deutlich passiver – mit einer Ausnahme: Sie verbringen nämlich viermal so viel Zeit wie die andere Gruppe mit Computerspielen.

Auf Basis der Schüler\*innenantworten zu den offenen Fragen im Schul-Barometer kristallisieren sich auch deutlich zwei Gruppen heraus:

- 1) Schüler\*innen, die sich sehr positiv über den „Fernunterricht“<sup>3</sup> und die damit verbundenen Chancen äußern (Möglichkeiten des selbstbestimmten, eigenverantwortlichen, kreativen Lernens unter Berücksichtigung des individuellen Lerntempos, Lernrhythmus und der individuellen Lernweisen/-methoden). Sie kann man als lernmotiviert bzw. lernaktiv bezeichnen.
- 2) Schüler\*innen, die sich über die Situation des „Fernunterrichts“ kritisch äußern und sie als hohe Belastung erleben (und mehr Unterstützung von den Lehrer\*innen benötigen). Sie haben eher das Gefühl, sie hätten Ferien, und sind wenig lernmotiviert bzw. lernaktiv.

Zum anderen wurde analysiert, was jene Schüler\*innen, die das Gefühl haben, sie hätten zu Beginn des „Fernunterrichts“ Ferien, von anderen Schüler\*innen unterscheidet. Entsprechend der eben dargestellten Analyse sind Schüler\*innen, die viel für die Schule lernen und arbeiten (25 Std. und mehr), sehr selten jene, die denken, sie hätten Ferien. Darüber hinaus zeigt sich, dass Schüler\*innen, die 25 Stunden und mehr pro Woche Computerspiele spielen und fernsehen und denen es schwerfällt, früh aufzustehen und einen geregelten Tagesablauf zu haben, signifikant häufiger das Gefühl haben, sie hätten Ferien.

Schließlich wurden Schüler\*innen, die die Schule vermissen, mit jenen kontrastiert, die die Schule nicht vermissen. Zusammenfassend zeigt sich, dass Schüler\*innen, die mit der Schulschließung sehr schlecht zurechtkommen, deutlich häufiger der Gruppe von Schüler\*innen angehören, die die Schule vermissen. Auch jene, denen die Decke bereits kurz nach Beginn des „Fernunterrichts“ auf den Kopf fällt und die sich nicht auf neue Lernmethoden freuen, vermissen die Schule mit einer signifikant höheren Wahrscheinlichkeit. Darüber hinaus stehen die erlebte Belastung und die Fragen, ob das Lernen zuhause eine Herausforderung darstellt, ob auch in Zukunft mehr online und zuhause gelernt werden soll und ob jetzt mehr als im normalen Unterricht gelernt wird, in bedeutendem Zusammenhang mit dem Ausmaß, in dem die Schule vermisst wird.

Aus diesen ersten Befunden lässt sich bereits schließen, dass zentrale Schüleroutcomes (Lernaufwand und Lernemotionen) mit der Selbstständigkeit von Schüler\*innen (z. B. den Tag selbst planen und strukturieren zu können) deutlich assoziiert sind. Bisher unberücksichtigt blieb die Rolle der häuslichen Ressourcen für das Lernen, insbesondere die Verfügbarkeit technischer Ausstattung und elterlicher bzw. familiärer Unterstützung. Vor allem benachteiligte Schüler\*innen dürften hier einen Mangel erleben. Daher untersuchen wir im vorliegenden Beitrag, ob und inwiefern häusliche

3 Zur verwendeten Begrifflichkeit für diese neue Art der Erfüllung der Schulpflicht während der angeordneten Schulschließungen siehe die entsprechende Begründung im Editorial des vorliegenden Bandes.

Ressourcen für das Lernen in Zeiten der Schulschließungen aufgrund der Corona-Pandemie im Zusammenhang mit zentralen Schüleroutcomes stehen und ob die Verfügbarkeit häuslicher Ressourcen für benachteiligte Schüler\*innen besonders relevant für das Lernen ist.

## 2 Rahmenmodell

Zur Entwicklung eines theoretischen Rahmenmodells des Schul-Barometers wird auf folgende Forschungstraditionen Bezug genommen:

- *Schuleffektivität* (Teddle & Stringfield, 2007; Calman, 2010; Creemers, Kyriakides & Sammons, 2010; Chapman, Armstrong, Harris, Muijs, Reynolds & Sammons, 2012; Moos & Huber, 2007; Huber, 2013);
- *Schulverbesserung* (Hargreaves, Lieberman, Fullan & Hopkins, 1998; Hopkins, Harris, Stoll & Mackay, 2011; Harris, Chapman, Muijs, Russ & Stoll, 2006; Huber, 2018);
- *Input-Throughput-Output* (Cronbach, 1972; Ditton, 2002);
- *Kooperation* (Rosenholtz, 1989; West & Hirst, 2003; Muijs, West & Ainscow, 2010; Harris & Jones, 2012; Huber & Ahlgrimm, 2012; Huber, 2014);
- *Schulleitung* (Robinson, Lloyd & Rowe, 2008; Huber, 2016a, 2016b; Huber & Muijs, 2010; Hallinger & Huber, 2012; Huber & Spillane, 2018; Tian & Huber, 2019);
- *Management von Krisen* (Weick, 1988, 2010; Schneider, 1995; Rosenthal & Kouzmin, 1993, 1997; Pearson, Roux-Dufort & Clair, 2007; Johansen, Aggerholm & Frandsen, 2012; Vardarlier, 2016);
- *Gesundheit/Belastung/Stress* (Karasek, 1979; Lazarus & Folkman, 1984; Huber, 2013);
- *Arbeitsanforderungen und Ressourcen* (Bakker & Demerouti, 2017; Huber & Robinson, 2016; Huber & Spillane, 2016).

Schulschließungen aufgrund der Corona-Pandemie führten dazu, dass klassischer Schulunterricht durch Lehren und Lernen entfiel und durch andere Formen – u.a. mittels digitaler Medien – ersetzt wurde. In den ersten Wochen nach den Schulschließungen wurde zudem in vielen (Bundes-)Ländern/Kantonen empfohlen, bereits unterrichteten Lernstoff zu wiederholen und von der Vermittlung neuer Inhalte abzusehen. Damit traten die lehrerzentrierten Anteile des Lehr-Lern-Prozesses (z. B. Instruktionsphasen) deutlich in den Hintergrund, während die schülerzentrierten Anteile (z. B. selbstgesteuertes Lernen, Be-/Erarbeiten von Arbeitsaufträgen/Lernaufgaben) den Hauptteil des Lernens ausmachten. Entsprechend reduzierte sich auch die Lehrer\*innenunterstützung stark, und die Unterstützung der Eltern (und/oder der Geschwister) als „Ersatzlehrer\*innen“ gewann stark an Bedeutung. Somit zeigen sich deutliche Parallelen zu Lehr-Lern-Prozessen im Rahmen von Hausaufgaben, weshalb für die Analyse des Lernens während der Pandemie insbesondere jene Modelle

des Lehrens und Lernens in den Fokus rücken, die auch für die Beschreibung der Rolle von Hausaufgaben relevant sind. Hierzu wurden in der Literatur bereits unterschiedliche Modelle vorgestellt, diskutiert und empirisch analysiert (z. B. Hagenauer & Oberwimmer, 2019; Kohler, 2011; Trautwein, Lüdtke, Schnyder & Niggli, 2006).

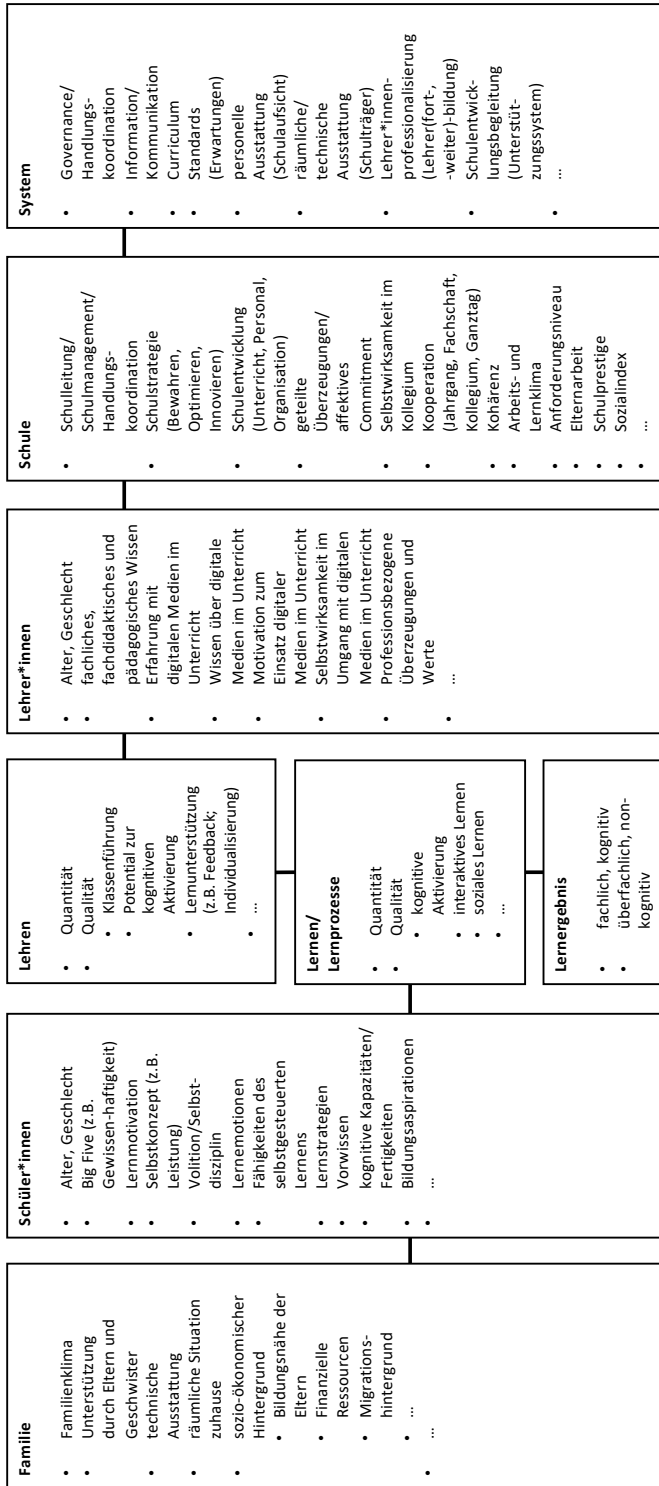
Diesen Modellen entsprechend nimmt der (soziale) Kontext starken Einfluss auf die Qualität und den Erfolg von Lernprozessen im häuslichen Setting. Empirisch ist und wird in unzähligen Studien (etwa den kontinuierlich publizierten Large Scale Assessments der OECD) nachgewiesen, dass die sozioökonomische Herkunft der Lernenden (z. B. Bildungsnähe der Eltern) am stärksten den Lernprozess und den Lernerfolg beeinflusst. Dies gilt insbesondere in den deutschsprachigen Ländern, in denen die „Bildungsvererbung“ besonders hoch ausgeprägt ist. Darüber hinaus kann angenommen werden, dass sich die Bildungsnähe des Elternhauses insbesondere auf die (lernförderliche) Bearbeitung von Hausaufgaben bzw. das außerunterrichtliche Lernen auswirkt (vgl. Hagenauer & Oberwimmer, 2019 für einen empirischen Nachweis). Mehrere Autor\*innen, bspw. Kohler (2011) und Hagenauer und Oberwimmer (2019), sehen daher in den häuslichen Ressourcen für die Hausaufgabenbearbeitung, dem sozioökonomischen Status der Lernenden (bspw. Bildungs- und Berufsstatus der Eltern) und der Klassenzusammensetzung zentrale Kontextvariablen des Lernens durch Hausaufgaben. Eingebettet in den Kontext, werden im „Homework“-Modell von Trautwein et al. (2006)

- 1) Merkmale der Lehrer\*innen,
- 2) Merkmale der Lernumgebung (z. B. wahrgenommene Aspekte der Quantität und Qualität von Hausübungen),
- 3) Merkmale der Schüler\*innen (z. B. Selbstkonzept) und
- 4) Merkmale der Eltern (z. B. Quantität und Qualität der elterlichen Unterstützung bei der Hausaufgabenbearbeitung)

als Prädiktoren der Schüler\*innenleistung postuliert, wobei die Motivation und das Hausaufgabenverhalten der Schüler\*innen als „sequenzielle Mediatoren“ dieser Beziehungen vermutet werden. Das heißt, es wird angenommen, dass die in 1) bis 4) gelisteten Merkmale primär auf die Motivation der Schüler\*innen wirken und diese das Hausaufgabenverhalten beeinflusst, welches wiederum auf die Schülerleistungen Einfluss nimmt.

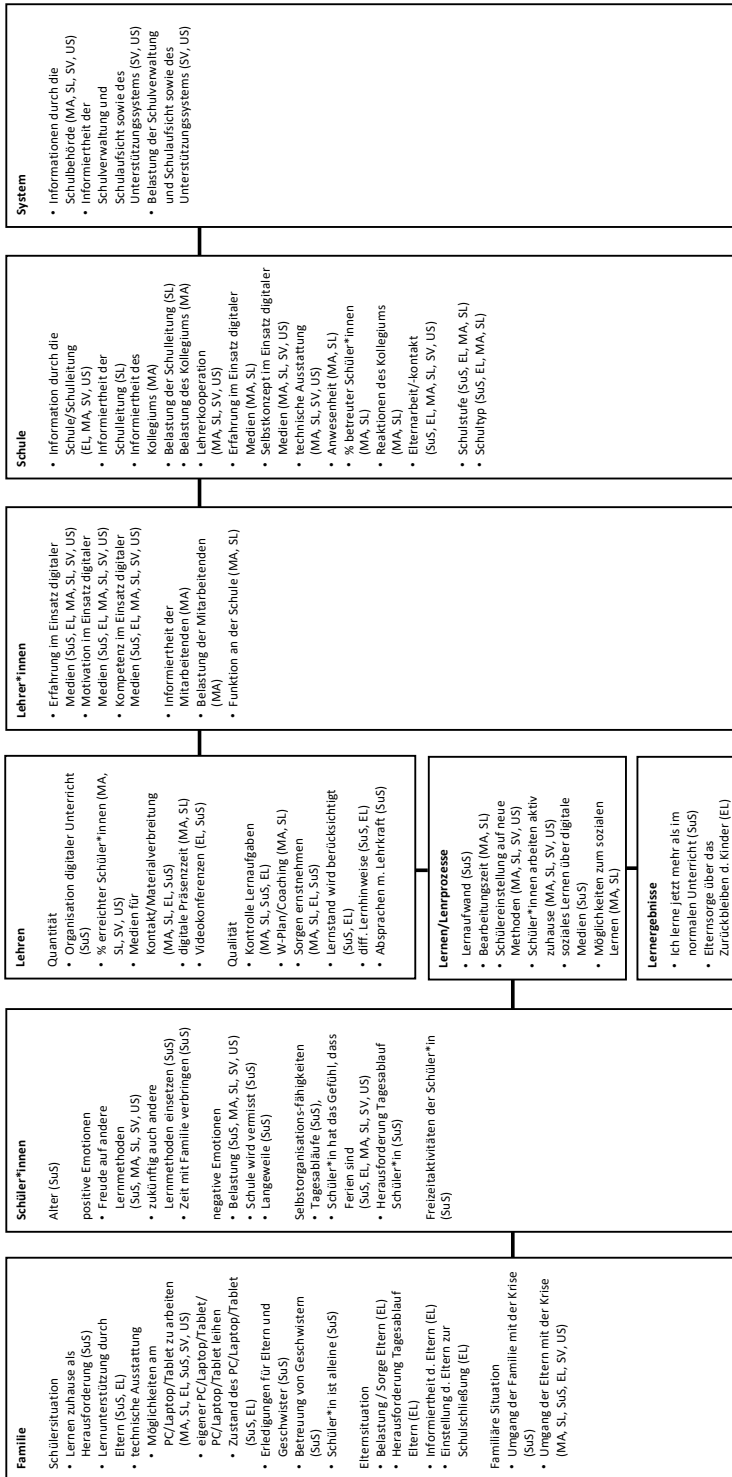
Für das Lehren und Lernen während der Zeit der Schulschließungen aufgrund der Corona-Pandemie können sehr ähnliche Modellannahmen getroffen werden. Allerdings liegt nahe, dass während der Schulschließungen bestimmte Aspekte, die das Lernen der Schüler\*innen beeinflussen, stärker in den Vordergrund rücken. Abbildung 2 und Abbildung 3 zeigen, welche Aspekte wir vor dem Hintergrund zentraler Forschungstraditionen und Theoriemodelle (siehe die Aufzählung auf der Vorseite) als relevant erachten (Abb. 2 auf der folgenden Seite) und im Schul-Barometer erfasst haben (Abb. 3 auf der übernächsten Seite).

Abb. 2: Allgemeines Rahmenmodell zum Lehren und Lernen



Quelle: eigene Darstellung

Abb. 3: Im Schul-Barometer erfragte Aspekte des Lehrens und Lernens



Anm.: SuS = Schüler\*innen, EL = Eltern, MA = Mitarbeitende der Schule, SL = Schulleitung, SV = Schulleitung, SV = Schulleitung und -aufsicht, US = Unterstützungssysteme.

Quelle: eigene Darstellung

Da eine Untersuchung aller im Schul-Barometer (siehe Huber et al., 2020) fokussierten Aspekte und deren Wirkungen auf das Schüler\*innenlernen zu komplex ist – sowohl was die theoriebasierte Argumentation als auch die statistische Modellierung betrifft –, fokussieren wir im vorliegenden Beitrag auf die Modellannahmen aus der Hausaufgaben-Forschung und wenden diese auf das Lehren und Lernen mit digitalen Medien während der Schulschließungen an.

### **3 Methode**

#### **3.1 Stichprobenbeschreibung**

Die hier berichteten Analysen erfolgen auf Basis der im Schul-Barometer erhobenen Daten von 8.344 Schüler\*innen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. 7.016 von ihnen gaben ihr Alter an: 9 Prozent sind 6 bis 8 Jahre alt, 18 Prozent sind 9 bis 11 Jahre alt, 29 Prozent sind 12 bis 14 Jahre alt, 27 Prozent sind 15 bis 17 Jahre alt und 17 Prozent sind 18 bis 20 Jahre alt. Die Information zum Geschlecht liegt für 5.168 von ihnen vor: 56 Prozent der Befragten sind weiblich.

#### **3.2 Erfasste Variablen mit Relevanz zu den Befunden in diesem Beitrag**

Tabelle 2 auf der folgenden Seite gibt einen Überblick über die im Schul-Barometer erfassten und im vorliegenden Beitrag analysierten Konstrukte. Es handelt sich bei allen Variablen um Selbsteinschätzungen, weil aufgrund von Machbarkeitsfragen auf Fremdeinschätzungen oder Tests verzichtet wurde.

Tab. 2: Konstrukte

| Konstrukt   | # | MW    | SD   | $\alpha/r$ | Beispielitem   |
|---|---|-------|------|------------|--|
| <i>Schüleroutcomes</i>                                    |   |       |      |            |  |
| Lernerfolg <sup>1</sup>                                   | 1 | 2,14  | 1,23 | -          | Ich glaube, ich lerne jetzt mehr als im normalen Unterricht.   |
| Lernaufwand <sup>2</sup>                                  | 1 | 13,45 | 7,69 | -          | Ich verbringe derzeit mit Lernen und Aufgaben für die Schule XXX Stunden pro Woche.                      |
| positive Emotionen <sup>1</sup>                           | 2 | 2,81  | 1,01 | .37        | Ich freue mich auf andere Lernweisen/Lernmethoden (z.B. e-learning).                                     |
| negative Emotionen <sup>1,3</sup>                         | 2 | 2,80  | 1,03 | .40        | Mir fällt jetzt schon die Decke auf den Kopf.  |
| <i>Qualität des digitalen Unterrichts</i>                 |   |       |      |            |  |
| Quantität <sup>4</sup>                                    | 1 | 3,78  | 1,25 | -          | Digitaler Unterricht wird von XXX meiner Lehrerinnen und Lehrer organisiert.                             |
| Qualität: Feedback, Kontrolle <sup>1</sup>                | 2 | 3,23  | 1,17 | .53        | Die Bearbeitung der Lern-/Unterrichtsaufgaben wird durch die Lehrerinnen und Lehrer kontrolliert.        |
| Qualität: L-S-Kontakt <sup>1</sup>                        | 4 | 3,78  | 0,85 | .71        | Ich kann die Lehrerinnen und Lehrer immer fragen, wenn ich nicht weiterkomme.                            |
| Lehrerkompetenz <sup>1</sup>                              | 2 | 3,50  | 0,99 | .53        | Die Lehrerinnen und Lehrer haben Ahnung davon, wie sie mit uns digital lernen können.                    |
| <i>Schülermerkmale</i>                                    |   |       |      |            |  |
| Selbstständigkeit der Schüler*innen <sup>1</sup>          | 2 | 3,12  | 1,15 | .32        | Besonders herausfordernd an der Schulschließung ist für mich, meinen Tag selbst zu planen.               |
| Alter <sup>5</sup>  | 1 | 8,74  | 3,58 | -          | Wie alt bist du?   |
| <i>häusliche Ressourcen für das Lernen</i>                |   |       |      |            |  |
| fehlende elterliche Unterstützung <sup>1</sup>            | 1 | 1,93  | 1,25 | -          | Besonders herausfordernd an der Schulschließung ist für mich, dass meine Eltern mir nicht helfen können. |
| familiäre Situation: Erledigungen für Eltern <sup>1</sup> | 1 | 2,56  | 1,16 | -          | Ich muss jetzt zuhause viel für meine Eltern erledigen.  |
| familiäre Situation: Umgang mit der Krise <sup>1</sup>    | 2 | 4,20  | 0,82 | .75        | Meine Eltern gehen mit der Situation gut um.   |
| technische Ausstattung <sup>1</sup>                       | 3 | 4,38  | 0,81 | .74        | Ich habe genug Möglichkeiten, am Computer/Laptop/Tablet für die Schule zu arbeiten.                      |

Anm.: Für jene Konstrukte, die mit mehr als zwei Items erfasst wurden, wird das Cronbachs Alpha berichtet; für jene, die mit zwei Items erfasst wurden, wird die bivariate Korrelation dieser beiden Items berichtet.

Antwortoptionen:

<sup>1</sup> trifft nicht zu/trifft eher nicht zu/teils/teils/trifft eher zu/trifft zu; <sup>2</sup> 0 h bis 25 h und mehr (in 1er-Schritten); <sup>3</sup> sehr schlecht/schlecht/mittelpträchtig/gut/sehr gut; <sup>4</sup> keinem/einem kleinen Teil/der Hälfte/den meisten/allen; <sup>5</sup> 6 bis 20 Jahre.

Quelle: eigene Darstellung



Da die erhobenen Konstrukte mittels einer deutschsprachigen und einer französischsprachigen Fragebogenversion erfasst wurden, wurde vor Durchführung der interessierenden Analysen geprüft, ob die erfassten Konstrukte in beiden Teilstichproben dasselbe messen (Messinvarianz; Schwab & Helm, 2015). Darüber hinaus wurde geprüft, inwiefern die Zusammenhänge zwischen den Konstrukten für beide Sprachgruppen gelten. Die Messinvarianzanalysen zeigen, dass in beiden Sprachgruppen die Items ausreichend ähnlich funktionieren (die Differenzen in den Fit-Werten CFI, TLI, RMSEA, SRMR liegen unter .01). Unterschiede in den Zusammenhängen konnten nur bei wenigen Korrelationen beobachtet werden (Lernerfolg und Selbstständigkeit, Lernaufwand und Qualität des „Fernunterrichts“ (Feedback/Kontrolle), positive Emotionen und Selbstständigkeit, negative Emotionen und Qualität des „Fernunterrichts“ (Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Kontakt)). Damit erscheint die Gesamtstichprobe für die vorliegenden Analysen als ausreichend homogen.

### 3.3 Analyseverfahren

Zur Prüfung, inwiefern Schüleroutcomes von Merkmalen der Unterrichtsqualität, den Schüler\*innenmerkmalen und den häuslichen Ressourcen für das Lernen während der Corona-Pandemie abhängen, führen wir folgende Analysen durch:<sup>4</sup>

- 1) Wir berichten (messfehlerbereinigte) Korrelationen zwischen den abhängigen und unabhängigen Variablen, um zu zeigen, inwiefern die bivariaten Zusammenhänge den Modellannahmen entsprechen.
- 2) Im Rahmen eines Strukturgleichungsmodells prüfen wir in Anlehnung an Trautwein et al. (2006) den Lernerfolg, den wöchentlichen Lernaufwand und die Schüler\*innenemotionen als abhängige Variablen und nehmen an, dass diese abhängigen Variablen jeweils durch Merkmale der Unterrichtsqualität, Schüler\*innenmerkmale und Indikatoren der häuslichen Ressourcen vorhergesagt werden können.
- 3) Das in Punkt 2 geprüfte Modell wird im Rahmen von Multigroup-Analysen auf seine Gültigkeit für benachteiligte Schüler\*innen mit geringen häuslichen Ressourcen untersucht. Hierfür wird vorab geprüft, inwiefern die Schul-Baro-

---

4 Alle statistischen Analysen werden mit Mplus 8 (Muthén & Muthén, 1998–2017) durchgeführt. Zur Beurteilung der Modellgüte werden übliche Modell-Fitindizes berichtet (Little, 2013): der Bentlers Comparative Fit Index ( $CFI \geq .90$ ), der Tucker Lewis Index ( $TLI \geq .90$ ) und der Root Mean Square Error of Approximation ( $RMSEA \leq .08$ ) sowie der Standardized Root Mean Square Residual ( $SRMR \leq .10$ ). Die Modellvergleiche im Rahmen der Multigroup-Analysen werden auf Basis der Empfehlungen von Chen (2007) und Cheung & Rensvold (2002) beurteilt. Dabei gilt: Solange der CFI nicht um mehr als .02 Einheiten sinkt und der RMSEA nicht um mehr als .015 Einheiten steigt, können beide Modelle als die Datenstruktur gleich gut widerspiegelnd angesehen werden, sodass auf Vorliegen von (konfiguraler) Messinvarianz geschlossen werden kann und somit eine zentrale Voraussetzung von Gruppenvergleichen gegeben ist.

meter-Fragen bzw. -Skalen in beiden Gruppen dasselbe messen (konfigurale Messinvarianz). Die Messinvarianz stellt eine Voraussetzung für derartige Gruppenvergleiche dar (Schwab & Helm, 2015). Durch die Multigroup-Analysen ist es möglich zu prüfen, inwiefern die Benachteiligung der Schüler\*innen moderierend/beeinflussend auf die in Punkt 2 gefundenen Effekte wirkt.

## 4 Ergebnisse

### 4.1 Befunde der Korrelationsanalysen

Für die Ermittlung des Zusammenhangs zwischen den Prädiktoren (Qualität des digitalen Unterrichts, Schülermerkmale, häusliche Ressourcen) und den abhängigen Variablen (Emotionen, Lernaufwand, Lernerfolg) des Modells des Lernens während des „Fernunterrichts“ wurden bivariate (latente) Korrelationen errechnet. Tabelle 3 zeigt die Ergebnisse.

Tab. 3: (Latente) Korrelationen zwischen den abhängigen und unabhängigen Variablen

|  | Lernerfolg |          | Lernaufwand |          | positive Emotionen |          | negative Emotionen |          |
|--|------------|----------|-------------|----------|--------------------|----------|--------------------|----------|
|  | <i>r</i>   | <i>p</i> | <i>r</i>    | <i>p</i> | <i>r</i>           | <i>p</i> | <i>r</i>           | <i>p</i> |
| <i>Schüleroutcomes</i>                     |            |          |             |          |                    |          |                    |          |
| Lernaufwand                                | .211       | .000     |             |          |                    |          |                    |          |
| positive Emotionen                         | .511       | .000     | .129        | .000     |                    |          |                    |          |
| negative Emotionen                         | -.375      | .000     | -.055       | .000     | -.415              | .000     |                    |          |
| <i>Qualität des digitalen Unterrichts</i>  |            |          |             |          |                    |          |                    |          |
| Quantität                                  | -.006      | .586     | .008        | .491     | -.008              | .625     | -.019              | .191     |
| Qualität – Feedback, Kontrolle             | .156       | .000     | .173        | .000     | .063               | .001     | -.098              | .000     |
| Qualität – Lehrer-Schüler-Kontakt          | .152       | .000     | .093        | .000     | .310               | .000     | -.263              | .000     |
| Lehrerkompetenz                            | .050       | .000     | -.009       | .505     | .176               | .000     | -.099              | .000     |
| <i>Schülermerkmale</i>                     |            |          |             |          |                    |          |                    |          |
| Selbstständigkeit                          | .375       | .000     | .293        | .000     | .343               | .000     | -.528              | .000     |
| Alter                                      | .060       | .000     | .176        | .000     | -.122              | .000     | .078               | .000     |
| <i>häusliche Ressourcen für das Lernen</i> |            |          |             |          |                    |          |                    |          |
| fehlende elterliche Unterstützung          | -.125      | .000     | -.082       | .000     | -.139              | .000     | .306               | .000     |
| fam. Situation – Erledigungen              | .004       | .849     | -.015       | .510     | .021               | .464     | .191               | .000     |
| fam. Situation – Umgang Krise              | .150       | .000     | .105        | .000     | .226               | .000     | -.463              | .000     |
| technische Ausstattung                     | .123       | .000     | .147        | .000     | .201               | .000     | -.214              | .000     |

Anm.: N = 8.344.

Quelle: eigene Berechnungen

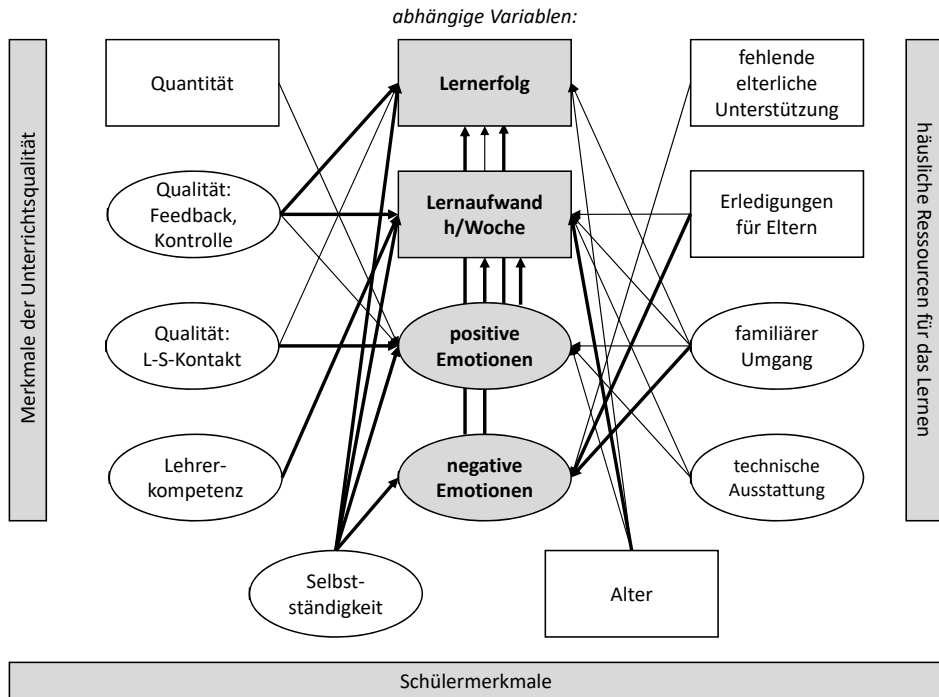
Es zeigt sich folgendes Bild:

- Der *Lernaufwand* ist schwach positiv assoziiert mit dem Lernerfolg.
- Ein höheres Ausmaß an *positiven Emotionen* geht einher mit einem deutlich höheren Lernerfolg, einem moderat höheren Lernaufwand und deutlich geringeren negativen Emotionen.
- Ein höheres Ausmaß an *negativen Emotionen* geht einher mit einem deutlich geringeren Lernerfolg, nicht jedoch mit einem geringeren Lernaufwand.
- Die Quantität des organisierten digitalen Unterrichts ist mit keinem der Schüleroutcomes signifikant korreliert.
- Hingegen sind die beiden *Qualitätsdimensionen des „Fernunterrichts“* mit dem Lernerfolg und dem Lernaufwand assoziiert, allerdings jeweils nur schwach. Anders gestaltet sich dies für die emotionalen Outcomes: Die Qualität des Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Kontakts geht in einem bedeutenden Ausmaß mit höheren positiven Emotionen und geringen negativen Emotionen einher.
- Die wahrgenommene *Kompetenz der Lehrer\*innen* korreliert schwach positiv mit positiven Emotionen der Schüler\*innen.
- Die *Selbstständigkeit* der Schüler\*innen steht im mittelstarken bis starken Zusammenhang mit allen vier Schüleroutcomes. Je höher die Schüler\*innenselbstständigkeit, desto höher der Lernerfolg, der Lernaufwand sowie die positiven Emotionen und desto geringer die negativen Emotionen.
- Das *Alter* der Schüler\*innen ist schwach positiv mit dem Lernaufwand und schwach negativ mit positiven Emotionen korreliert. Demnach berichten ältere Schüler\*innen, dass sie mehr Zeit in schulische Belange (Lernaufwand) investieren, aber gleichzeitig weniger häufig Freude mit anderen Lernmethoden haben bzw. diese in Zukunft auch anwenden möchten (positiven Emotionen).
- *Fehlende elterliche Unterstützung* geht einher mit geringerem Lernerfolg und geringeren positiven Emotionen, wobei dieser Zusammenhang schwach ausfällt. Hingegen geht eine fehlende elterliche Unterstützung in einem bedeutenden Ausmaß mit höheren negativen Emotionen einher.
- Auch berichten Schüler\*innen, die angeben, *Erledigungen für ihre Eltern* machen zu müssen, tendenziell häufiger von negativen Emotionen.
- Ein als positiv wahrgenommener *Umgang der eigenen Familie mit der Pandemie* hängt schwach positiv mit dem Lernerfolg, dem Lernaufwand und den positiven Emotionen zusammen sowie stark negativ mit höheren negativen Emotionen.
- Dasselbe gilt für die *technische Ausstattung*. Schüler\*innen, die angeben, ausreichend adäquate technische Ressourcen für das Lernen zuhause zu besitzen, berichten von höherem Lernerfolg, höherem Lernaufwand und höheren positiven Emotionen sowie geringeren negativen Emotionen. Allerdings sind diese Zusammenhänge schwach ausgeprägt.

## 4.2 Befunde der Strukturgleichungsmodellierung

Die empirische Prüfung des Modells des Lernens wurde mittels Strukturgleichungsmodellierung durchgeführt (siehe Abb. 4 und Tab. 4 auf der folgenden Seite).

Abb. 4: Empirisches Modell des Lernens während der Corona-Pandemie



Anm.: Die Abbildung enthält alle – auf einem Niveau von .05 und darunter – statistisch signifikanten Effekte aus Tabelle 4. Effekte mit einem Beta > .100 sind durch dicke Pfeile hervorgehoben.

Quelle: eigene Darstellung

Tab. 4: Effekte aus dem Strukturgleichungsmodell zum Lernen während der Corona-Pandemie

|  | Lernerfolg |      | Lernaufwand |      | positive Emotionen |      | negative Emotionen |      |
|--|------------|------|-------------|------|--------------------|------|--------------------|------|
|  | std. Beta  | p    | std. Beta   | p    | std. Beta          | p    | std. Beta          | p    |
| <i>Schüleroutcomes</i>                     |            |      |             |      |                    |      |                    |      |
| Lernaufwand                                | .086       | .000 | -           | -    | -                  | -    | -                  | -    |
| positive Emotionen                         | .429       | .000 | .106        | .000 | -                  | -    | -                  | -    |
| negative Emotionen                         | -.159      | .000 | .197        | .000 | -                  | -    | -                  | -    |
| <i>Qualität des „Fernunterrichts“</i>      |            |      |             |      |                    |      |                    |      |
| Quantität                                  | -.002      | .900 | .021        | .182 | -.087              | .000 | .006               | .755 |
| Qualität – Feedback, Kontrolle             | .126       | .000 | .127        | .000 | -.065              | .034 | -.030              | .301 |
| Qualität – Lehrer-Schüler-Kontakt          | -.072      | .047 | .036        | .359 | .188               | .000 | .014               | .781 |
| Lehrerkompetenz                            | -.048      | .133 | -.158       | .000 | .063               | .180 | -.017              | .698 |
| <i>Schülermerkmale</i>                     |            |      |             |      |                    |      |                    |      |
| Selbstständigkeit                          | .159       | .000 | .314        | .000 | .265               | .000 | -.392              | .000 |
| Alter                                      | .053       | .001 | .158        | .000 | -.064              | .007 | .006               | .776 |
| <i>häusliche Ressourcen für das Lernen</i> |            |      |             |      |                    |      |                    |      |
| fehl. elterliche Unterstützung             | -.001      | .913 | .004        | .771 | .033               | .082 | .056               | .003 |
| fam. Situation – Erledigungen              | .002       | .911 | -.072       | .007 | .055               | .084 | .109               | .001 |
| fam. Situation – Umgang Krise              | -.057      | .000 | .045        | .011 | .057               | .008 | -.262              | .000 |
| technische Ausstattung                     | -.025      | .086 | .066        | .000 | .083               | .000 | -.036              | .081 |

Anm.: N = 8.344. Parameter = 163. Modell-Fit: CFI .94, TLI .91, RMSEA .038, SRMR .032.

Quelle: eigene Berechnungen

Die Modellierung liefert folgende Erkenntnisse:

- Der von den Schüler\*innen berichtete *Lernerfolg* wird signifikant positiv durch die positiven Emotionen (höchste Effektstärke!), die Qualität des „Fernunterrichts“ (Feedback, Kontrolle) und die Selbstständigkeit der Schüler\*innen vorhergesagt. Darüber hinaus gehen negative Emotionen mit niedrigerem Lernerfolg einher.
- Auch der *wöchentliche Lernaufwand* (laut Schüler\*innenangaben) wird signifikant positiv durch die positiven Emotionen, die Qualität des „Fernunterrichts“ (Feedback, Kontrolle) und die Selbstständigkeit der Schüler\*innen (höchste Effektstärke!) vorhergesagt. Zudem sind das Alter der Schüler\*innen, die wahrgenommene Lehrer\*innenkompetenz und -motivation im Umgang mit den digitalen Medien sowie die negativen Emotionen prädiktiv für den berichteten Lernaufwand. Überraschenderweise gehen negative Emotionen und geringere Lehrer\*innenkompetenzen mit höherem Lernaufwand einher, wenn alle anderen Variablen kontrolliert werden. Die häuslichen Ressourcen (technische Ausstattung, Erledigungen für die Eltern, familiärer Umgang mit der Krise) stehen ebenfalls

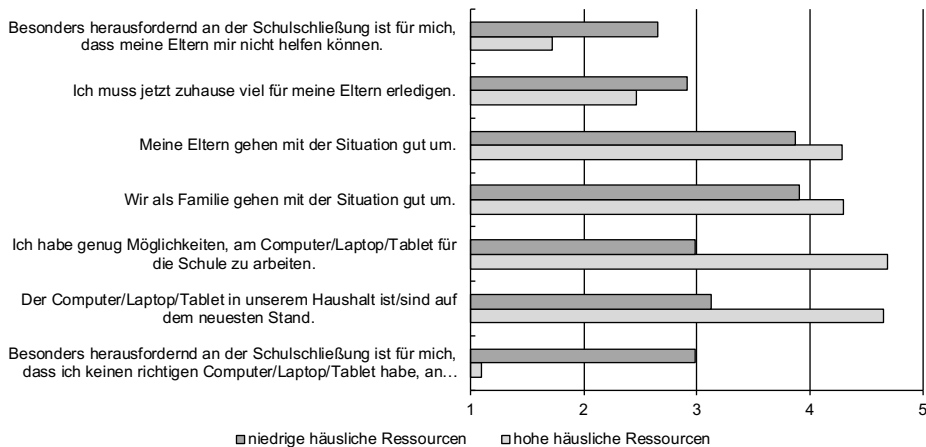
im erwarteten und statistisch signifikanten Zusammenhang mit dem Ausmaß an Lernaufwand. Allerdings sind diese Zusammenhänge schwach (Effektstärke  $< .10$ ).

- Die von den Schüler\*innen berichteten *positiven Emotionen* (z.B. Freude auf neue Lernmethoden) hängen signifikant positiv von der Qualität des Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Kontaktes sowie von der Selbstständigkeit der Schüler\*innen ab. Häusliche Ressourcen (technische Ausstattung, familiärer Umgang mit der Krise) gehen nur sehr schwach mit höheren positiven Emotionen einher.
- Die von den Schüler\*innen berichteten *negativen Emotionen* (z.B. Langeweile) werden insbesondere durch die Selbstständigkeit der Schüler\*innen und die häuslichen Ressourcen (familiärer Umgang mit der Krise, Erledigungen für die Eltern) vorhergesagt.

### 4.3 Befunde der Multigroup-Analyse

Zur Identifikation benachteiligter Schüler\*innen wurde eine Clusteranalyse (K-means) auf Basis der Items zur fehlenden elterlichen Unterstützung und zur technischen Ausstattung durchgeführt. Um zwei Schüler\*innengruppen zu erhalten, wurde eine 2-Clusterlösung vorgegeben: Cluster 1 enthält 5.606 Schüler\*innen, die über hohe bzw. ausreichende häusliche Ressourcen verfügen. Cluster 2 enthält 1.558 Schüler\*innen, die über geringe häusliche Ressourcen verfügen (vgl. Abb. 5).

Abb. 5: Schülergruppen mit niedrigen und hohen häuslichen Ressourcen



Anm.: 1 = trifft nicht zu bis 5 = trifft zu.

Quelle: eigene Berechnungen

Auf Basis dieser beiden Schüler\*innengruppen wurde eine Multigroup-Analyse durchgeführt.<sup>5</sup> Die Ergebnisse verweisen auf folgende Unterschiede zwischen den beiden Schüler\*innengruppen hinsichtlich des Lernens in Zeiten der Corona-Pandemie:

- Der *Einfluss der Selbstständigkeit* der Schüler\*innen auf den Lernerfolg und den Lernaufwand ist in der Schüler\*innengruppe mit niedrigen häuslichen Ressourcen jeweils signifikant *geringer* als in der Schüler\*innengruppe mit hohen bzw. ausreichenden häuslichen Ressourcen. Mehr Selbstständigkeit führt in dieser Gruppe, womöglich aufgrund der lernhinderlichen Rahmenbedingungen, nicht im selben Ausmaß zu Lernerfolg, wie dies bei Lernenden mit hohen häuslichen Ressourcen der Fall ist. Auch ist der Einfluss der Selbstständigkeit auf die negativen Emotionen deutlich geringer. Allerdings sind die negativen Emotionen der benachteiligten Schüler\*innen grundsätzlich stärker ausgeprägt. Die Schüler\*innenselbstständigkeit „wirkt“ bei benachteiligten Schüler\*innen daher weniger stark die negativen Emotionen mildernd.
- Der *Einfluss der Qualitätsdimension Feedback/Kontrolle* auf den Lernaufwand ist in der Schüler\*innengruppe mit geringen häuslichen Ressourcen signifikant *niedriger* als in der Gruppe mit hohen/ausreichenden häuslichen Ressourcen. Eine mögliche Interpretation ist, dass sich benachteiligte Schüler\*innen weniger stark von Lehrer\*innenfeedback und -kontrolle zum Lernen motivieren lassen als jene der Vergleichsgruppe.
- Überraschenderweise zeigt sich für die Gruppe mit niedrigen Ressourcen ein *negativer Zusammenhang* zwischen dem Ausmaß an *Qualität im Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Kontakt und dem Lernaufwand*. In der Vergleichsgruppe liegt kein signifikanter Zusammenhang vor. Dieser Befund ist unserer Ansicht nach so zu interpretieren, dass Lehrer\*innen häufiger den Kontakt zu jenen Schüler\*innen, die (aus ihrer Sicht) wenig für die Schule lernen, suchen und sie häufiger unterstützen. Dies scheint insbesondere in der Gruppe der benachteiligten Schüler\*innen der Fall zu sein.
- Umgekehrt ist in der Gruppe mit hohen/ausreichenden häuslichen Ressourcen der *Einfluss der wahrgenommenen Lehrer\*innenkompetenz* auf den Lernaufwand – überraschend – schwach *negativ*, während in der Gruppe mit niedrigen häuslichen Ressourcen kein signifikanter Zusammenhang beobachtbar ist. Eine mögliche Erklärung könnte in der Annahme liegen, dass Schüler\*innen, die während der Schulschließung mit Lernaufgaben und abzuarbeitenden Arbeitsaufträgen überhäuft werden, darin unzulängliche Kompetenzen ihrer Lehrer\*innen sehen, während jene, die wenig für die Schule lernen (müssen), ihren Lehrer\*innen eine hö-

---

5 Im ersten Schritt wurden die Messmodelle (siehe Tab. 4) auf Messinvarianz geprüft. Die Differenzen im CFI und im RMSEA liegen unter den in der Literatur verwendeten Grenzwerten, sodass konfigurale Messinvarianz gegeben ist. Damit werden in beiden Teilstichproben dieselben Konstrukte erfasst. Die Voraussetzungen einer Prüfung der Effekte auf Unterschiede zwischen den beiden Gruppen sind damit gegeben. Der Modellfit für die Multigroup-Analyse ist zufriedenstellend: CFI .938, TLI .912, RMSEA .040, SRMR .035.

here Kompetenz attestieren, z. B. weil es denen besser gelingt, den Lernaufwand adäquater einzuschätzen. Hier ist weitere Forschung nötig.

- In der Schüler\*innengruppe mit niedrigen häuslichen Ressourcen *gehen die negativen Emotionen weniger stark mit geringerem Lernerfolg einher* als in der Schüler\*innengruppe mit höheren/ausreichenden häuslichen Ressourcen. Allerdings ist bei benachteiligten Schüler\*innen der Lernerfolg grundsätzlich niedriger ausgeprägt.

## 5 Zusammenfassung der Befunde und weiterführende Überlegungen

### 5.1 Zusammenfassung der Befunde

Das Schul-Barometer setzt sich u. a. zum Ziel, rasche Informationen darüber zu liefern, wie sich das Lehren und Lernen während der Corona-Pandemie darstellt. Dabei handelt es sich um eine Ad-hoc-Stichprobe, und die Konstrukte wurden über Selbsteinschätzungen auf Einzelitems erfasst (z. B. Lernerfolg), sodass die hier berichteten Befunde vor dem Hintergrund dieser Limitationen zu interpretieren sind. Eine ausführliche Diskussion der methodischen Herausforderungen von Barometerumfragen haben wir in Huber und Helm (2020, im Druck) vorgelegt.

Die Frage nach der Benachteiligung von Schüler\*innengruppen spielt beim Schul-Barometer ebenfalls eine Rolle. Vor dem Hintergrund von Modellen des Lernens zuhause (z. B. dem Homework-Modell nach Trautwein et al., 2006) wurde im vorliegenden Beitrag der Frage nachgegangen, welchen Einfluss Merkmale der Qualität des „Fernunterrichts“, Schüler\*innenmerkmale und die Verfügbarkeit häuslicher Ressourcen auf Schüleroutcomes (Lernerfolg, Lernaufwand, Lernemotionen) in Zeiten der Corona-Pandemie und der damit einhergehenden Schulschließungen haben. Auf Basis von Daten von 8.344 Schüler\*innen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz wurde ein Strukturgleichungsmodell geschätzt, das zeigt, dass insbesondere die Selbstständigkeit der Schüler\*innen und die von ihnen wahrgenommene Qualität des „Fernunterrichts“ prädiktiv dafür sind, in welchem Ausmaß sie denken, dass sie jetzt mehr lernen als im normalen Unterricht, Zeit für schulische Belange aufwenden und positive sowie negative Emotionen erleben. Häusliche Ressourcen wie die technische Ausstattung und die elterliche Unterstützung spielen dagegen eher eine untergeordnete Rolle. Allerdings ist der familiäre Umgang mit der Krisensituation deutlich mit negativen Emotionen der Schüler\*innen korreliert.

Aus der vorliegenden Daten- und Befundlage lässt sich daher ableiten, dass die hier untersuchte Schüler\*innengruppe mit niedrigen häuslichen Ressourcen, die vermutlich insbesondere aus sozioökonomisch schlechter gestellten und bildungsfernen Familien stammt, in Zeiten der Schulschließungen nicht primär aufgrund feh-



lender technischer Ausstattung oder fehlender elterlicher Unterstützung zurückbleibt, sondern insbesondere aufgrund fehlender Fähigkeiten zum selbstgesteuerten Lernen und zur Selbstorganisation des Tagesablaufs. Der Mangel dieser Fähigkeiten ist wahrscheinlich auch auf das Fehlen von Entwicklungsmöglichkeiten zurückzuführen, die diese Schüler\*innen (in sozioökonomisch schlechter gestellten bzw. benachteiligten Familien) oft nicht ausreichend vorfinden (z.B. vorgelebte volitionale Fähigkeiten, Selbstorganisation und Aspirationsniveau, Erfolgserwartung und Selbstwirksamkeit). Jedenfalls deuten die Befunde der vorliegenden Zusammenhangsanalysen darauf hin, dass ein Mehr an technischer Ausstattung nur schwache Effekte auf das Lernen der Schüler\*innen während der Corona-Pandemie haben dürfte. Für eine kleinere Gruppe an Schüler\*innen (etwa 10%) würde eine adäquate technische Ausstattung aber vermutlich deutliche Abhilfe bezüglich eines Teils der erlebten Herausforderungen leisten (siehe Abb. 1). Neben der technischen Ausstattung (z.B. mit der staatlichen Vergabe von technischen Endgeräten wie Tablets oder Laptops an Schüler\*innen) würden aber vor allem eine stärkere Betreuung sozial benachteiligter Familien und die personenbezogene Lernbegleitung der Schüler\*innen helfen.

## 5.2 Weiterführende Überlegungen

Wir vermuten verschiedene Formen von Schereneffekten. Zum einen gehen wir davon aus, dass Unterschiede bei den Schüler\*innen – wie übrigens auch bei den Lehrer\*innen und Schulen insgesamt –, die es schon vor der Krise und unabhängig von der Krise gab, sich in Zeiten einer Krise stärker zeigen. Diese Unterschiede wirken sich auf die Kompensationsmöglichkeiten aus, was zu einer Verstärkung der Unterschiede führt. Es ist auch davon auszugehen, dass das Ausmaß von Schereneffekten über die Zeit größer wird und den Handlungsdruck erhöht. Im Mehrebenensystem werden differenzierte Handlungsmechanismen zum Ausgleich benötigt und vor dem Hintergrund professioneller Verantwortung erwartet, die positive Diskriminierungen zur Folge haben (auch vor dem Hintergrund von pragmatischen Machbarkeiten).

Konkret wird etwa von Lehrer\*innen erwartet, dass sie sich mit Hilfe guter Lehr-Lern-Formen besonders um die abgehängten oder „abhängenden“ Schüler\*innen kümmern. Von Schulen wird erwartet, dass sie schulintern Formen der sozialen bzw. kollegialen Unterstützung finden, sich hinsichtlich guten („Fern“-)Unterrichtens bzw. der (Aus-)Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements austauschen und die Kooperation innerhalb der Fachschaften und Jahrgangsteams/Stufenteams und in Gesamtkollegien verstärken. Hierbei spielt die Qualität von Leitungspersonen eine große Rolle. Von der Ebene des Schulträgers und der Schulaufsicht wird erwartet, dass sie vor allem die besonders belasteten Schulen unterstützen und Formen der schulübergreifenden Unterstützung wie auch des Wissensmanagements und der Nachhaltigkeit von Innovationen in Zeiten der Krise im Blick behalten.

Gefordert sind alle Akteure, damit schulische Arbeit, d.h. der „Fernunterricht“ und die wahrscheinlich noch länger andauernde Kombination von Präsenz- und „Fernunterricht“, professionellen Mindest- und Regelstandards entsprechen. Aufgrund der Neuartigkeit der aktuellen Situation sind hier für bestimmte Fragen erst Abstimmungsleistungen erforderlich, damit koordiniertes und gemeinsames Handeln gelingt.

In der Konsequenz zeigen sich große Herausforderungen hinsichtlich Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit. „(Bildungs-)Verlierer\*innen“ sind in der aktuellen Situation, so ist zu befürchten, wahrscheinlich Schüler\*innen aus sozioökonomisch (hoch) benachteiligten Elternhäusern. Schulen mit einem hohen Anteil an benachteiligten Schüler\*innen stehen deshalb vor besonders großen Herausforderungen.

Wichtig ist, dass Lehrer\*innen die individuellen und familiären Voraussetzungen ihrer Schüler\*innen noch besser kennen und beachten als im „normalen“ Unterricht und Schulbetrieb – ein wahrlich hoher Anspruch, zumal sich die Schüler\*innen mit geringeren Ressourcen und mit besonderen Belastungskonstellationen auf der Personen- und Familienebene nicht gleich über Klassen und Schulen verteilen. Hier ist das gesamte System gefordert.

## Literatur und Internetquellen

- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job Demands–Resources Theory: Taking Stock and Looking Forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22 (3), 273–285. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>
- Calman, R. C. (2010). *Exploring the Underlying Traits of High-Performing Schools. Evidence from Research Reviews*. Education Quarterly and Research Office. Queens Printers, Ontario Government.
- Chapman, C., Armstrong, P., Harris, A., Muijs, D., Reynolds, D., & Sammons, P. (2012). *School Effectiveness and Improvement. Research, Policy and Practice. Challenging the Orthodoxy?* London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203136553>
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of Goodness of Fit Indexes to Lack of Measurement Invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14 (3), 464–504. <https://doi.org/10.1080/10705510701301834>
- Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating Goodness-of-Fit Indexes for Testing Measurement Invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9 (2), 233–255. [https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902\\_5](https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_5)
- Creemers, B., Kyriakides, L., & Sammons, P. (2010). *Methodological Advances in Educational Effectiveness Research*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203851005>
- Cronbach, L. J. (1972). Evaluation zur Verbesserung von Curricula. In C. Wulf (Hrsg.), *Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen* (S. 41–59). München: Piper & Co.
- Ditton, H. (2002). Evaluation und Qualitätssicherung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 775–790). Opladen: Leske + Budrich. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-99634-3\\_43](https://doi.org/10.1007/978-3-322-99634-3_43)

- Hagenauer, G., & Oberwimmer, K. (2019). Zum Zusammenhang zwischen Hausaufgabenpraxis und Leseleistung: Ergebnisse aus PIRLS 2006, 2011 und 2016. In C. Wallner-Paschon & U. Itzlinger-Bruneorth (Hrsg.), *Lesekompetenz der 10-Jährigen im Trend. Vertiefende Analysen zu PIRLS* (S. 221–237). Graz: Leykam.
- Hallinger, P., & Huber, S. G. (2012). School Leadership That Makes a Difference: International Perspectives. *School Effectiveness and School Improvement*, 23 (4), 1–9. <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.681508>
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., & Hopkins, D. W. (1998). *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-011-4944-0>
- Harris, A., Chapman, C., Muijs, D., Russ, J., & Stoll, L. (2006). Improving Schools in Challenging Circumstances: Exploring the Possible. *School Effectiveness and School Improvement*, 17, 409–424. <https://doi.org/10.1080/09243450600743483>
- Harris, A., & Jones, M. (2012). Professional Learning Communities and System Improvement. *Improving Schools*, 13 (2), 172–181. <https://doi.org/10.1177/1365480210376487>
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.
- Hopkins, D., Harris, A., Stoll, L., & Mackay, T. (2011). *School and School Improvement: State of the Art Review*. Keynote Presentation Prepared for the 24<sup>th</sup> International Congress of School Effectiveness and School Improvement. Limassol, Cyprus.
- Huber, S. G. (2013). Forschung zu Belastung und Beanspruchung von Schulleitung. In S. G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2013. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements* (S. 222–240). Köln: Wolters Kluwer Deutschland.
- Huber, S. G. (2014). *Kooperative Bildungslandschaften. Netzwerke(n) im und mit System*. Neuwied, Kronach & München: LinkLuchterhand & WoltersKluwer.
- Huber, S. G. (2016a). Germany: The School Leadership Research Base in Germany. In H. Årlestig, C. Day & O. Johansson (Hrsg.), *A Decade of Research on School Principals* (S. 375–401). Dordrecht: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-23027-6\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-319-23027-6_18)
- Huber, S. G. (2016b). Switzerland: The School Leadership Research Base in Switzerland. In H. Årlestig, C. Day & O. Johansson (Hrsg.), *A Decade of Research on School Principals* (S. 421–442). Dordrecht: Springer [https://doi.org/10.1007/978-3-319-23027-6\\_20](https://doi.org/10.1007/978-3-319-23027-6_20)
- Huber, S. G. (2018). No Simple Fixes for Schools in Challenging Circumstances. Contextualization for Germany. In C. Meyers & M. Darwin (Hrsg.), *International Perspectives on Leading Low-Performing Schools* (S. 243–266). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Huber, S. G., & Ahlgrimm, F. (2012). *Kooperation: Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern*. Münster & New York: Waxmann.
- Huber, S. G., Günther, P. S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, J., & Pruitt, J. (2020). *COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung*. Münster & New York: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830942160>
- Huber, S. G., & Helm, C. (2020, im Druck). COVID-19 and Schooling: Evaluation, Assessment and Accountability in Times of Crises – Reacting Quickly to Explore Key Issues for Policy, Practice and Research with the School Barometer. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*.
- Huber, S. G., & Muijs, D. (2010). School Leadership Effectiveness. The Growing Insight in the Importance of School Leadership for the Quality and Development of Schools and Their Pupils. In S. G. Huber (Hrsg.), *School Leadership – International Perspectives* (S. 57–78). Dordrecht: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-90-481-3501-1\\_4](https://doi.org/10.1007/978-90-481-3501-1_4)
- Huber, S. G., & Robinson, V. (2016). *World School Leadership Study: Practices and Resilience*. Symposium at the Meeting of the World Education Research Association (WERA) in Conjunction with the Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA), 8.–12. April 2016 in Washington, DC.

- Huber, S. G., & Spillane, J. (2016). *World School Leadership Study – Concept and Design*. Symposium at the European Congress on Educational Research of the European Educational Research Association, 23.–26. August 2016 in Dublin, Irland.
- Huber, S. G., & Spillane, J. (2018). *Mapping the Field of Research on Education Leadership Administration and Management: Methodological, Thematical and Regional Perspective*. Symposium at the European Congress on Educational Research of the European Educational Research Association, 3.–4. September 2018 in Bozen, Italien.
- Johansen, W., Aggerholm, H. K., & Frandsen, F. (2012). Entering New Territory: A Study of Internal Crisis Management and Crisis Communication in Organizations. *Public Relations Review*, 38 (2), 270–279. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2011.11.008>
- Karasek, R. A. (1979). Job Demands, Job Decision Latitude, and Mental Strain: Implications for Job Redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24 (2), 285–308. <http://doi.org/10.2307/2392498>
- Kohler, B. (2011). Hausaufgaben. Überblick über didaktische Überlegungen und empirische Untersuchungen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 103 (3), 203–218.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer.
- Little, T. D. (2013). *Longitudinal Structural Equation Modeling*. New York: Guilford Press. Zugriff am 28.05.2020. Verfügbar unter: <http://site.ebrary.com/lib/subhamburg/Doc?id=10664545>.
- Moos, L., & Huber, S. G. (2007). School Leadership, School Effectiveness and School Improvement: Democratic and Integrative Leadership. In T. Townsend (Hrsg.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (S. 579–596). Dordrecht: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5747-2\\_32](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5747-2_32)
- Muijs, D., West, M., & Ainscow, M. (2010). Why Network? Theoretical Perspectives on Networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21 (1), 5–26. <https://doi.org/10.1080/09243450903569692>
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998–2017). *Mplus User's Guide* (8. Aufl.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Pearson, C. M., Roux-Dufort, C., & Clair, J. A. (2007). *International Handbook of Organizational Crises Management*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44 (5), 635–674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- Rosenholtz, S. J. (1989). *Teachers' Workplace. The Social Organization of Schools*. New York: Longman.
- Rosenthal, U., & Kouzmin, A. (1993). Globalizing an Agenda for Contingencies and Crisis Management: An Editorial Statement. *Journal of Contingencies & Crisis Management*, 1, 1–12. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5973.1993.tb00001.x>
- Rosenthal, U., & Kouzmin, A. (1997). Crises and Crisis Management: Towards Comprehensive Government Decision Making. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 7, 277–304. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.jpart.a024349>
- Schneider, S. (1995). *Flirting with Disaster. Public Management in Crisis Situations*. New York: M. E. Sharpe.
- Schwab, S., & Helm, C. (2015). Überprüfung von Messinvarianz mittels CFA und DIF-Analysen. *Empirische Sonderpädagogik*, 7 (3), 175–193.
- Teddlie, C., & Stringfield, S. (2007). A History of School Effectiveness and Improvement Research in the USA Focusing on the Past Quarter Century. In T. Townsend (Hrsg.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (S. 131–166). Dordrecht: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5747-2>
- Tian, M., & Huber, S. G. (2019). Mapping Educational Leadership, Administration and Management Research 2007–2016: Thematic Strands and the Changing Landscape.

- Journal of Educational Administration*, 58 (2), 129–150. <https://doi.org/10.1108/JEA-12-2018-0234>
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Schnyder, I., & Niggli, A. (2006). Predicting Homework Effort: Support for a Domain-Specific, Multilevel Homework Model. *Journal of Educational Psychology*, 98 (2), 438–456. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.438>
- Vardarlier, P. (2016). Strategic Approach to Human Resources Management during Crisis. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 235, 463–472. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.11.057>
- Weick, K. E. (1988). Enacted Sensemaking in Crisis Situation. *Journal of Management Studies*, 25 (4), 305–317. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.1988.tb00039.x>
- Weick, K. E. (2010). Reflection on Enacted Sensemaking in the Bhopal Disaster. *Journal of Management Studies*, 47, 537–550. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2010.00900.x>
- West, M. A., & Hirst, G. (2003). Cooperation and Teamwork for Innovation. In M. A. West, D. Tjosvold & K. G. Smith (Hrsg.), *International Handbook of Teamwork and Cooperative Working* (S. 297–321). New York: Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470696712.ch15>

*Stephan Gerhard Huber*, Prof. Dr., Leiter des Instituts für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie (IBB) an der Pädagogischen Hochschule Zug.  
E-Mail: [stephan.huber@phzg.ch](mailto:stephan.huber@phzg.ch)

*Christoph Helm*, Prof. Dr., Stellv. Leiter des Instituts für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie (IBB) an der Pädagogischen Hochschule Zug.  
E-Mail: [christoph.helm@phzg.ch](mailto:christoph.helm@phzg.ch)

Korrespondenzadresse: Pädagogische Hochschule Zug, Zugerbergstr. 3, 6300 Zug, Schweiz

Raphaela Porsch & Torsten Porsch

## **Fernunterricht als Ausnahmesituation**

### **Befunde einer bundesweiten Befragung von Eltern mit Kindern in der Grundschule**

---

#### **Zusammenfassung**

*Durch die Coronavirus-Pandemie fand in Deutschland mehr als vier Wochen lang kein Präsenzunterricht in den Grundschulen statt. In diesem Beitrag wird die temporäre und unfreiwillige Situation des Fernunterrichts hinsichtlich seiner Ausgestaltung und des Erlebens der Eltern beleuchtet. Auf Grundlage einer Online-Befragung mit 3.995 Müttern und Vätern von Grundschulkindern wird die Frage beantwortet, wie der Fernunterricht von den Lehrkräften initiiert und von den Eltern ausgestaltet wird. Darüber hinaus wird dargestellt, inwieweit die Herausforderungen des Fernunterrichts zu individuellem Beanspruchungserleben, Angstempfinden und Erleben von Enthusiasmus der Eltern führen und inwieweit sich diese Unterschiede durch die Schulunterstützung, die Arbeitssituation der Eltern sowie individuelle Merkmale erklären lassen.*

*Schlüsselwörter: Beanspruchung, Corona, Eltern, Grundschule, Homeschooling*

#### **Homeschooling as an Exceptional Situation**

##### **Findings from a Nationwide Survey of Parents with Primary School Children**

#### **Abstract**

*Due to the corona virus pandemic, there was no classroom teaching at primary schools in Germany for more than four weeks. This article examines the temporary and involuntary situation of homeschooling with regard to its implementation and the experiences of parents. Based on an online survey with 3,995 mothers and fathers of primary school children, the question is answered of how homeschooling is initiated by the teachers and organized by the parents. In addition, it is shown to what extent the challenges of homeschooling lead to individual stress, feelings of fear or cause enthusiasm by the parents and to what extent differences can be explained by the school support, the working situation of the parents and individual characteristics.*

*Keywords: Corona, homeschooling, parents, primary school, stress*



## 1 Ausgangssituation des temporären Fernunterrichts

Die Coronavirus-Pandemie wird vielfach als eine globale Krise bezeichnet (z.B. Leopoldina, 2020), die fast jeden Menschen in einem oder mehreren Lebensbereichen berührt. Krisen können als hoch beanspruchend empfunden werden, wenn in erheblichem Maße bestehende Ressourcen und Bewältigungsmöglichkeiten überfordert oder nicht angemessen zur Wirkung gebracht werden können. Dabei müssen mitunter neue Handlungsmöglichkeiten entwickelt werden, für die bisher kaum oder kein Erfahrungswissen zur Verfügung steht. Diese neuen Erfahrungen können dann wiederum dazu beitragen, dass uns in zukünftigen Entscheidungssituationen ein breiteres Handlungsrepertoire zur Verfügung steht. Definiert werden kann eine Krise als

„eine Entscheidungssituation, die den Wendepunkt bzw. Höhepunkt einer gefährlichen Situation darstellt. Krisen sind existenzgefährdend, stellen bisherige Ziele und Handlungsrouinen in Frage und sind aufgrund ihres existenziellen Bedrohungscharakters angstaussend. In späteren Entwicklungsphasen sind Stress und Zeitdruck krisenbestimmend. Bei gelungener Bewältigung bieten Krisen aber immer die Chance zur positiven Neuausrichtung bzw. Weiterentwicklung“ (Ducki, 2017, S. 1).

Um eine schnelle Verbreitung des Corona-Virus und die daraus zu erwartende erhebliche gesundheitliche Gefährdung für die Bevölkerung zu verhindern, wurde in Deutschland im März 2020 unter anderem ein Betretungsverbot für alle Schulen erlassen. Zum Ende des Monats April wurden Schulen schrittweise wieder geöffnet. Von allen Beteiligten musste eine Vielzahl von Entscheidungen getroffen werden, um das Lernen weiterhin zu initiieren und auszugestalten. Mit der Bereitstellung von Fernlernangeboten initiierten Lehrkräfte das Lernen zuhause. Eltern gestalteten das Lernen aus, indem sie zuhause einen Rahmen schufen und ihre Kinder beim Lernen begleiteten.

Diese Situation kann unterschiedlich erlebt werden. Auch wenn die krisenstiftende Ausgangssituation für alle Eltern mit schulpflichtigen Kindern gleich ist, können die Unterstützung der Schule sowie soziale und individuelle Rahmenbedingungen zu einem unterschiedlichen Belastungserleben führen. In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, inwieweit diese Form des Fernunterrichts zu individuellem Beanspruchungserleben bzw. Stress und Angstempfinden oder Enthusiasmus bei Eltern mit Grundschulkindern führt und ob das schulische Unterstützungsverhalten, die Arbeitssituation der Eltern sowie individuelle Merkmale dafür Erklärungen bieten.

Als zentrale Vorgabe haben die Bildungsministerien bzw. Senatsverwaltungen aller Bundesländer den Schulen die Anordnung erteilt, dass Schüler\*innen weiter lernen und dabei unterstützt werden sollen. Beispielsweise formulierte das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen:

„Lehrerinnen und Lehrer stellen hierzu Lernaufgaben bereit. Diese sollen so konzipiert werden, dass sie das Lernen der Schülerinnen und Schüler zum Beispiel in Form von Projekten, fachübergreifenden Vorhaben oder Vorbereitungen von Präsentationen unterstützen und an den Unterricht anknüpfen“ (MSW NRW, 2020).

Zur Frage der Methoden wird vom Ministerium auf seiner Homepage wie folgt geantwortet: „Die Lernangebote werden von den Lehrkräften so konzipiert, dass sie mit den zur Verfügung stehenden Mitteln, Methoden oder Werkzeugen bearbeitet werden können.“ Mit diesen Anweisungen bleibt jedoch offen, für welche Fächer und in welchem Umfang Lernangebote bereitgestellt werden müssen und welche Form der Unterstützung bei der Aufgabenbearbeitung die Schüler\*innen sowie Eltern erhalten sollen. Da davon auszugehen ist, dass Eltern mehrheitlich ein Interesse daran hatten, dass ihre Kinder weiterhin lernen, mussten sie in dieser Situation Sorge dafür tragen, dass die Lernaufgaben bearbeitet werden. Abhängig von der Gestaltung des Unterrichts vor dieser Ausnahmesituation sind Kinder im Grundschulalter im Vergleich zu älteren Schüler\*innen seltener vertraut im Umgang mit digitalen Medien zum Lernen. So weist die Befragung der Bertelsmann Stiftung *Monitor Digitale Bildung* darauf hin, dass 70 Prozent der Grundschulen lediglich in geringem Maße digitale Medien im Unterricht einsetzen (vgl. Schmid, Goertz & Behrens, 2017, S. 29).

Auch wenn Grundschulen freie Lernzeiten anbieten, findet die Organisation des Lernens in der Primarstufe weitgehend mit Unterstützung der Lehrkräfte statt. Entsprechend kann eine selbstständige Bearbeitung von Lernaufgaben zuhause nicht grundsätzlich vorausgesetzt werden. Vielmehr erhalten Mütter und Väter in Zeiten der Schulschließungen die Rolle von Lernbegleiter\*innen und gestalten das Lernen mit aus. Damit werden ihre Kompetenzen und Handlungsmöglichkeiten neben der schulischen Unterstützung für den Lernerfolg der Kinder bedeutsam. Van Ackeren, Endberg und Locker-Grütjen (2020) befürchten in diesem Zusammenhang, die „aktuelle Corona-Krise verschärft mit jedem Tag ohne Schule vor Ort bestehende soziale Ungleichheit“ (ebd., S. 245), unter anderem da Unterschiede in der digitalen Ausstattung bei Familien und deren Nutzung bestehen. Neben der Frage der Technikausstattung werden die Handlungsoptionen der Eltern auch durch deren Möglichkeit, individuelle Ressourcen zu nutzen, bestimmt.

Die beschriebene, bisher einzigartige Situation hat definitorische Schnittmengen sowohl mit Fernunterricht als auch mit „Homeschooling“. Beim Fernunterricht handelt es sich um die „Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten, bei der der Lehrende und der Lernende ausschließlich oder überwiegend räumlich getrennt sind, und der Lehrende oder sein Beauftragter den Lernerfolg überwachen“ (Fernunterrichtsschutzgesetz § 1 Abs. 1). „Homeschooling“ wird dagegen ausschließlich für einen „bildungsorientierten, systematischen und qualitativ beurteilbaren Unterricht [verwendet], bei dem Planung, Organisation und Durchführung von



Erziehungsbeauftragten, zumeist den Eltern, übernommen“ werden (Ladenthin, 2018, S. 519). Die Erlaubnis für „Homeschooling“ besteht in Deutschland – mit wenigen Ausnahmen wie dem Angebot der Deutschen Fernschule für Eltern bzw. Kinder im Ausland – nicht (vgl. ebd.). Beide Begriffe – Fernunterricht und „Homeschooling“ sind allerdings nicht vollumfänglich geeignet, um die betrachtete Situation trennscharf zu kennzeichnen und zu beschreiben, was im Rahmen der Schulschließungen stattfand. Fernunterricht bezieht sich auf (häufig kostenpflichtige) Fernlehrgänge, die in Deutschland einer Zulassungspflicht nach dem Fernunterrichtsschutzgesetz unterliegen und freiwillig gewählt werden, um Bildungsabschlüsse zu erreichen. Dagegen werden unter „Homeschooling“ Lernkonstellationen in geplanten, systematischen Kontexten verstanden, die keine Ausnahmesituation darstellen (vgl. Ray, 2017). Ein Kennzeichen dieser Systematik ist die staatliche Steuerung und Überwachung von Angebot und Lernergebnis (Blok & Karsten, 2011). Die unter „Homeschooling“ zusammengefassten Lehrformen zeigen sich dabei allerdings international in Struktur, Methode, Ausgestaltung und Ergebniserfassung als eher heterogen und unscharf eingegrenzt (Kunzman & Gaither, 2013). Es gibt Hinweise darauf, dass eine stärkere Strukturierung von als „Homeschooling“ bezeichneten Unterrichtsformen – und damit die externe Steuerung, die eher für den Fernunterricht kennzeichnend ist – zu besseren Bildungsergebnissen führt (z. B. Martin-Chang, Gould & Meuse, 2011). Ferner scheint beim Bildungserfolg durch „Homeschooling“ das Ausmaß der elterlichen Einbindung beim Lernen von besonderer Bedeutung zu sein (Barwegen, Falciani, Putnam, Reamer & Stair, 2004). Gemeinsam ist beiden Situationen, dass Lernaufgaben für die Bearbeitung zuhause zur Verfügung gestellt werden und eine Unterstützung bzw. Rückmeldung durch Lehrende bzw. Lehrkräfte erfolgen sollte. Da in der Situation der kurzfristigen Schulschließungen die strukturierte und staatlich gesteuerte Übergabe des Unterrichts in die Hände der Eltern nicht gegeben ist, sondern der Präsenzunterricht durch ein temporäres Format substituiert wird, wird im Folgenden der Begriff Fernunterricht verwendet.

Die Ausnahmesituation des Fernunterrichts stellt Eltern (sowie Lehrkräfte und Kinder) vor viele Herausforderungen und kann Stress verursachen. In transaktionalen Theorien und Modellen zum Erleben von und im Umgang mit Stress werden die Begriffe „Belastung“ und „Beanspruchung“ unterschieden (Lazarus, 1995). Es gilt folgender Zusammenhang: „Belastungen erhöhen die Wahrscheinlichkeit von Beanspruchung, die potenziellen Effekte werden durch das Vorhandensein von Ressourcen abgemildert“ (Cramer, Friedrich & Merk, 2018, S. 6). Die individuelle Auseinandersetzung mit den situationalen Anforderungen unter Berücksichtigung der individuell verfügbaren Ressourcen sowie Kompetenzen führt zum Beanspruchungserleben und stellt eine „kognitive Bewertung der Belastungen“ dar (ebd., S. 11). Mit Blick auf die betrachtete Situation des temporären Fernunterrichts können für Eltern didaktisches und/oder fachbezogenes Wissen (z. B. aufgrund ihrer Ausbildung bzw. ihrer beruflichen Tätigkeit) Ressourcen zur Bewältigung von Fernunterricht darstellen. Dagegen kann ein möglicher Stressor die Aufgabe sein, dass Mütter und Väter

weiterhin ihren beruflichen Aufgaben nachgehen (zu Hause in Form von Homeoffice oder in Teil- bzw. Vollzeit am Arbeitsplatz) oder/und mehrere Kinder (im Schul- oder Vorschulalter) betreuen müssen. Schließlich kann die Bewertung der Unterstützung durch Lehrkräfte bzw. Schulen entscheidend sein, ob Beanspruchungserleben bei Eltern entsteht. Das kann wiederum kurz-, mittel- und langfristige Folgen haben. Insbesondere ist durch ungünstige Beanspruchung die individuelle Leistungsfähigkeit beeinträchtigt (Staal, Bolton, Yaroush & Bourne Jr., 2008), was sich auch unmittelbar auf andere Familienmitglieder übertragen kann (Bakker, Demerouti & Dollard, 2008). Durch eine sinkende Leistungsfähigkeit kann sich das Beanspruchungserleben zunehmend verstärken. Zu den kurzfristigen Folgen zählt neben einer Reihe physiologischer Reaktionen das Erleben von (negativen) Emotionen wie Angst (vgl. Cramer et al., 2018, S. 12). So könnte die Situation des Fernunterrichts bei Eltern Angst vor schulischen Nachteilen ihres Kindes bzw. ihrer Kinder hervorrufen. Im Ganzen ist offen, welche Konstellation von Ressourcen und Stressoren in der beschriebenen Situation zu einem Beanspruchungs- und Angsterleben führt.

Stress muss nicht nur negative Auswirkungen haben, sondern kann auch zu einer höheren Resilienz bei zukünftigen Belastungen beitragen (Höltge, McGee, Maercker & Thoma, 2018). Zudem kann neben negativen Gefühlen die Bewältigung einer herausfordernden Aufgabe wie Fernunterricht auch positive Gefühle auslösen. So könnten Eltern Spaß bzw. Begeisterung empfinden, wenn sie Fernunterricht für ihr Kind ausgestalten und dafür in der Situation über entsprechende Ressourcen verfügen. Der intensive Kontakt beim Lernen mit dem Kind und die zur Unterstützung gewählten Tätigkeiten wie das Erklären können den Eltern Freude bereiten. Begeisterung wird in der Forschung zum Lehrerberuf als Enthusiasmus bezeichnet und kann als ein motivational-affektives Personenmerkmal beschrieben werden. Er kann „als eine positive Emotion verortet [werden], welche die erfahrungsbasierte Komponente der Freude und der Begeisterung von Lehrpersonen bei der Ausübung ihres Berufs beschreibt“ (Bleck, 2019, S. 17).

## 2 Bewältigung von Fernunterricht

Die temporären Schulschließungen verbunden mit der Schließung von öffentlichen Einrichtungen und Unternehmen führten dazu, dass Eltern mit ihren Kindern während der Schulzeit ungeplant zu Hause bleiben mussten. Die Lehrkräfte initiierten dabei das Lernen, indem sie Aufgaben und andere Lernangebote bereitstellten; Eltern gestalteten das Lernen zu Hause mit den Kindern aus. Diese Form von Fernunterricht lässt sich für Eltern von Kindern, die ihrer Schulpflicht regulär nachgehen, am ehesten mit der Betreuung von Hausaufgaben vergleichen. Die durch die Lehrkräfte initiierten Aufgaben werden außerhalb der Schule bearbeitet. Anders ist jedoch, dass es

sich um eine unfreiwillige, vollkommen unvorbereitete Situation unter erschwerten sozialen, ökonomischen, kulturellen und sozialen Bedingungen handelt.

Trotz der Unterschiede können Befunde der Hausaufgabenforschung Hinweise auf Erklärungen für Differenzen in der Bewältigung von Fernunterricht während der Coronavirus-Pandemie bieten. So werden laut Aebli (1997) Hausaufgaben „von vielen Schülern widerwillig gelöst, von Eltern als Belastung empfunden, von Lehrern halbherzig gestellt und ungern korrigiert“ (ebd., S. 208). Die empirische Befundlage hinsichtlich der Frage, ob und in welchem Umfang eine Unterstützung bei der Erledigung von Hausaufgaben Stress bzw. Beanspruchungserleben bei Eltern auslöst, ist jedoch gering. Pressman, Sugarman, Nemon, Desjarlais, Owens und Schettini-Evans (2015) berichten von einer mittleren negativen Korrelation zwischen dem Beanspruchungserleben von Eltern und ihrer Einschätzung, dass sie ihre Kinder angemessen unterstützen können. Dieser Befund deutet auf die Bedeutung von Kompetenzüberzeugungen von Eltern hin und verweist auf eine weitere vieldiskutierte Frage in der Hausaufgabenforschung: Liegen Unterschiede in der Quantität und Qualität der Hausaufgabenbetreuung von Eltern mit unterschiedlichen sozioökonomischen Voraussetzungen vor? Kohler (2019) betont die Wichtigkeit der Frage des Umgangs mit Heterogenität, denn sie „erscheint bei häuslich bearbeiteten Aufgaben besonders bedeutsam: Hier kann die Lehrkraft im Bearbeitungsprozess weder Aufgaben verändern noch Lernende professionell unterstützen“ (ebd., S. 232).

Die Befundlage kann sowohl national als auch international als uneinheitlich bezeichnet werden. Deutschsprachige Studien zeigen, dass bildungsnahe Eltern ihre Kinder adäquater unterstützen können, wobei die Effekte gering sind (z. B. Dumont, Trautwein & Lüdtke, 2012). Andere Arbeiten konnten dagegen keinen Zusammenhang aufzeigen (z. B. Wild & Remy, 2002). Moroni, Dumont und Baeriswyl (2014) weisen in ihrer Befragung von Eltern und Kindern aus der Schweiz nach, dass der Migrationshintergrund die Quantität und die Qualität der elterlichen Hausaufgabenhilfe erklären kann. Mit Blick auf den Kontext unserer Studie erscheinen jedoch nicht allein die sozioökonomischen Voraussetzungen bedeutsam, um die Unterstützung beim Bearbeiten von Lernaufgaben erklären zu können. Ressourcen von Eltern wie ihre fachlichen Kompetenzen können bspw. eingeschränkt nutzbar sein, weil sie weiterhin in Voll- oder Teilzeit arbeiten müssen oder im Homeoffice sind und mehrere Kinder zu betreuen haben.

Um die Qualität der elterlichen Hausaufgabenhilfe (jeweils aus Sicht von Schüler\*innen) zu bewerten, unterscheiden Moroni et al. (2014) zwei Dimensionen: Autonomieunterstützung oder Einmischung. Dumont, Trautwein, Nagy und Nagengast (2014) unterscheiden zusätzlich *structure* bzw. die Unterstützung in der Organisation der Hausaufgaben. Für den Kontext der vorliegenden Studie kann angenommen werden, dass Eltern – auch unter Berücksichtigung der Leistungen ihrer Kinder – gleichermaßen unterschiedliche Verhaltensweisen zeigen, indem sie ihre Kinder entwe-

der eher selbstständig die Aufgaben bearbeiten lassen, im Bedarfsfall Unterstützung anbieten oder mit den Kindern gemeinsam die Aufgaben durcharbeiten.

In Bezug auf das Verhalten im und das Erleben von Fernunterricht sind jedoch nicht allein die individuellen Merkmale der Eltern einschließlich ihrer häuslichen und beruflichen Situation von Bedeutung, um zu verstehen, warum Eltern sich (eher) belastet fühlen oder (eher) zufrieden sind oder sogar Freude bzw. Begeisterung empfinden. Lehrkräfte und ihr Handeln sind für dieses Erleben ebenso entscheidend. Abhängig von den Voraussetzungen der Eltern können unterschiedliche Erwartungen an die Unterstützung durch die Lehrkräfte oder die Menge an Aufgaben bestehen, so dass Unterschiede in der individuellen Bewertung der schulischen Unterstützung durch Eltern entstehen. Diese Bewertung kann durch Aspekte wie die Häufigkeit des Kontakts mit den Kindern bzw. Eltern oder die Form des Kontakts beeinflusst werden. Wenn Lehrkräfte nicht oder lediglich auf Anfrage über die Schulleitung oder Elternvertreter\*innen als Ansprechpartner\*innen für didaktische Fragen zur Verfügung stehen, kann das kritisch sein, wenn Eltern dieses Angebot benötigen.

### 3 Fragestellungen

Folgende Fragestellungen sollen mithilfe der nachfolgend vorgestellten Untersuchung beantwortet werden:

- 1) Wie findet durch die Grundschullehrkräfte initiiert Fernunterricht statt?
- 2) Wie gestalten Eltern den Fernunterricht aus und welche Angebote der Schulen können sie dafür nutzen?
- 3) Wie bewerten Eltern die Unterstützung der Schulen beim Fernunterricht?
- 4) Wie erleben Eltern die Situation des Fernunterrichts?
- 5) Wie lässt sich das unterschiedliche Erleben der Eltern beim Fernunterricht erklären?

## 4 Untersuchung

### 4.1 Durchführung und Teilnehmende

Zur Beantwortung der Fragestellungen wurde eine bundesweite Befragung von Eltern mit Kindern in der Grundschule durchgeführt. Per E-Mail, in sozialen Netzwerken, im Fernsehen, in Printmedien und Radio sowie über die Elternvertretungen aller Bundesländer wurde ein Link verteilt, mit dem der Onlinefragebogen aufgerufen werden konnte. Mit diesem Vorgehen wurde eine möglichst kanal- und personenunspecifische Verteilung der Zugangsmöglichkeit zur Befragung angestrebt. 99

Prozent der Haushalte in Deutschland mit mindestens einem Kind verfügen über einen Internetanschluss und damit die Möglichkeit, auf die Befragung zuzugreifen (Statistisches Bundesamt, 2019). Im Zeitraum vom 25. März bis zum 25. April 2020 konnten insgesamt 3.995 Eltern mit Grundschulkindern befragt werden. Vor der Veröffentlichung von Ergebnissen wurde die Befragung abgeschlossen, um eine Selbstselektion durch die mediale Berichterstattung zum Fernunterricht zu vermeiden. Generelle Selbstselektionseffekte in der Stichprobe (z. B. in Bezug auf die Arbeitssituation der Befragten) können damit allerdings nicht ausgeschlossen werden. In der nachfolgenden Tabelle 1 werden Merkmale der Stichprobe zusammenfassend dargestellt.

Tab. 1: Merkmale der Teilnehmenden

| <b>Merkmal</b>   | <b>Merkmalsausprägung</b>   |
|--|---|
| Geschlecht   | 87.9 % Mütter (n = 3.513) / 12.1 % Väter (n = 482)  |
| Alter  | 40.15 Jahre (SD = 5.28)   |
| Anzahl Kinder /<br>Kinder im Schulalter                          | ~ 2 Kinder (M = 2.09; SD = 0.81 / M = 1.66; SD = 0.81)  |
| Alter Kinder   | ~ 9 Jahre (M = 8.43, SD = 2.65)   |
| Herkunft nach<br>Bundesland<br>(nach Anzahl absteigend)          | Baden-Württemberg (n = 816)<br>Sachsen-Anhalt (n = 754)<br>Nordrhein-Westfalen (n = 610)<br>Rheinland-Pfalz (n = 559)<br>Sachsen (n = 395)<br>Berlin (n = 305)<br>übrige Bundesländer (n = 556) |
| Höchster<br>Bildungsabschluss                                    | 45.4 % Hochschulabschluss (n = 1.815)<br>16.5 % Abitur (n = 660)<br>20.6 % Hauptschulabschluss/Mittlere Reife (n = 823)<br>17.45 % andere Bildungsabschlüsse/Schüler*in (n = 697)               |
| Gesprochene Sprache<br>zu Hause                                  | 96.2 % Deutsch (n = 3.842)<br>Andere Sprache/n (n = 153)  |
| Aktuelle Arbeitssituation  | 31.7 % Homeoffice (n = 1.265)<br>19.51 % Teil-/Vollzeit außerhäuslich (n = 1.859)<br>17.8 % Urlaub o. freigestellt (n = 713)<br>4 % keine Berufstätigkeit (n = 158)                             |
| Aktuelle Arbeitssituation<br>Partner*in                          | 24.7 % Partner*in im Homeoffice (n = 985)<br>73.8 % Teil-/Vollzeit außerhäuslich (n = 2.947)<br>5.7 % Urlaub o. freigestellt (n = 226)<br>9.8 % keine/n Partner*in (n = 392)                    |
| Zugang der<br>Kinder zu Medien<br>(Mehrfachantworten<br>möglich) | 94.0 % PC/Laptop/Tablet mit Internetzugang (n = 3.756)<br>70.9 % Drucker (n = 2.834)<br>70.6 % Handy (n = 2.821)<br>87.8 % Fernseher (n = 3.506)<br>9.5 % weitere Medien                        |

Quelle: eigene Darstellung

## 4.2 Instrumente und Auswertung

Der Onlinefragebogen besteht insgesamt aus 30 Fragen. Neben Einzelfragen zu Demografie, zur Arbeitssituation und zum Unterricht bzw. Lernen zuhause wurden für die Regressionsanalysen zur Beantwortung der Forschungsfrage 5 (vgl. Abschnitt 5.1) die in der Tabelle 2 aufgeführten Skalen verwendet. Alle weiteren Fragen werden im Ergebnisteil (Abschnitt 5.1 bis 5.5) vorgestellt.

Tab. 2: Abhängige und unabhängige Variablen (Forschungsfrage 5)

| Skala   | Optionen<br>(Anzahl<br>Items)  | Reliabilität<br>( $\alpha$ ) | Beispielitem   | Quelle  |
|---|--------------------------------|------------------------------|--|---|
| Beanspruchungs-<br>erleben                        | vierstufig<br>(4) <sup>a</sup> | .88                          | „Ich merke öfter, wie lust-<br>los ich bin.“   | Richter, Böhme,<br>Bastian-Wurzel,<br>Pant & Stanat<br>(2014) |
| Angst (vor schu-<br>lischen Nach-<br>teilen)      | vierstufig<br>(5) <sup>b</sup> | .87                          | „Ich mache mir Sorgen, ob<br>mein Kind ausreichend viel<br>lernt.“   | –   |
| Enthusiasmus<br>(für die Lernbe-<br>gleitung)     | vierstufig<br>(4) <sup>c</sup> | .82                          | „Es macht mir Spaß, mei-<br>nem Kind etwas<br>beizubringen.“   | –   |
| Selbstwirksam-<br>keit Deutsch                    | vierstufig<br>(9) <sup>c</sup> | .90                          | „Ich fühle mich sicher ...<br>die Schreibfähigkeiten mei-<br>nes Kindes zu beurteilen.“  | in Anlehnung an<br>Wendt, Bos, Goy &<br>Jusufi (2017)         |
| Selbstwirksam-<br>keit Mathematik                 | vierstufig<br>(8) <sup>c</sup> | .93                          | „Ich fühle mich sicher ...<br>das Mathematikverständ-<br>nis meines Kindes zu be-<br>urteilen.“  | in Anlehnung an<br>Wendt et al. (2017)                        |
| Selbstwirksam-<br>keit Sachunter-<br>richt/-kunde | vierstufig<br>(9) <sup>c</sup> | .96                          | „Ich fühle mich sicher ...<br>bei Schwierigkeiten mein<br>Kind darin zu unterstützen,<br>den Lernstoff im Sach-<br>unterricht zu verstehen.“ | in Anlehnung an<br>Wendt et al. (2017)                        |

Anm.: Optionen a) 1 = „trifft nicht zu“, 2 = „trifft eher nicht zu“, 3 = „trifft eher zu“, 4 = „trifft zu“;  
b) 1 = „stimmt gar nicht“, 2 = „stimmt etwas“, 3 = „stimmt ziemlich“, 4 = „stimmt voll“;  
c) 1 = „stimme gar nicht zu“, 2 = „stimme teilweise zu“, 3 = „stimme eher zu“, 4 = „stimme voll zu“.

Quelle: eigene Darstellung

Die Daten wurden nach dem Export aus der Onlinebefragungsumgebung SoSci Survey Version 3.2.03 mit der Statistiksoftware IBM SPSS Statistics Version 26.0 ausgewertet. Fälle mit unvollständigen Angaben (z.B. durch vorzeitigen Abbruch der Beantwortung), Gesamtbearbeitungszeiten von unter zwei Minuten oder offensichtlich unplausible Angaben wurden aus der Analyse entfernt.

## 5 Ergebnisse

### 5.1 Wie findet durch die Grundschullehrkräfte initiiertes Fernunterricht statt?

Die Initiierung des Fernunterrichts durch die Grundschullehrkräfte gestaltet sich unterschiedlich hinsichtlich der Wahl der Fächer, der Freiwilligkeit sowie der Kontaktwege und der Intensität des Kontakts:

- Fast alle Befragten geben an, Aufgaben in den Fächern Deutsch ( $n=3.965/99.2\%$ ) und Mathematik ( $n=3.960/99.1\%$ ) erhalten zu haben. 2.636 (66%) Befragte haben Aufgaben aus dem Fach Sachunterricht/-kunde erhalten. 1.582 (39.6%) haben Aufgaben in weiteren Fächern erhalten. Von diesen weiteren Fächern wurden am häufigsten Englisch (988/24.7%), Musik (380/9.5%) und Kunst (335/8.4%) angegeben. 3.045 (76.2%) der Befragten gaben an, dass es sich bei den Aufgaben aus der Schule um Pflichtaufgaben handelte, 557 (13.9%) Befragte waren sich nicht sicher, ob es sich um Pflichtaufgaben handelte, und 393 (9.8%) antworteten, dass die Aufgaben aus der Schule freiwillig gewesen seien.
- Die Grundschullehrkräfte nutzen eine Breite von analogen und digitalen Kontaktwegen. 1.818 (45.5%) der Mütter und Väter gaben an, von der Schule zum Lernstoff des Kindes bzw. der Kinder per E-Mail informiert worden zu sein. 574 (14.4%) antworteten, dass Aufgaben am letzten Schultag mitgenommen oder in der Folgezeit in Schriftform von der Schule abgeholt werden sollten. 395 (9.9%) Befragte gaben an, Informationen über Lernplattformen erhalten zu haben.
- Als häufigste Bearbeitungsdauer für die Aufgaben aus der Schule wurde „ca. 2 Stunden“ pro Tag als Antwort ausgewählt ( $n=1.542/38.6\%$ ). 1.085 (27.2%) der Befragten gaben an, „ca. 3 Stunden“ pro Tag, 749 (18.7%) „ca. 1 Stunde“ und 467 (11.7%) „ca. 4 Stunden“ an den Aufgaben zu arbeiten. Eine kleinere Gruppe von 152 (3.8%) Personen gab an, dass ihr Kind bzw. ihre Kinder 5 Stunden oder mehr pro Tag an den Aufgaben zu arbeiten hätten.

### 5.2 Wie gestalten Eltern den Fernunterricht und welche Angebote der Schulen können sie dafür nutzen?

Beim Fernunterricht zeigen sich Unterschiede in der Anzahl der zur Verfügung stehenden Unterstützungspersonen, dem Unterstützungsangebot bzw. -verhalten der Eltern und der Möglichkeit, auf schulische Angebote zurückgreifen zu können:

- 2.114 (52.4%) Befragte gaben an, Fernunterricht ausschließlich selbst mit ihren Kindern durchzuführen, 1.866 (46.7%) wechseln sich mit der Partnerin bzw. dem Partner bei der Betreuung ab, 515 (12.9%) beziehen andere Unterstützungspersonen (wie z.B. Geschwister) mit ein.

- 2.393 (59.9 %) Mütter bzw. Väter gaben an, dass ihre Kinder die Aufgaben selbstständig bearbeiten würden. 2.710 (67.8 %) der Befragten kontrollieren die Vollständigkeit der Bearbeitung, 2.834 (70.9 %) kontrollieren die Korrektheit von Lösungen, und 2.400 der Befragten (60.1 %) lösen Aufgaben mit den Kindern gemeinsam. 632 (15.8 %) Personen zeigen zusätzlich Videos zur Unterstützung, 1.118 (28 %) nutzen das Internet, und 1.659 (41.5 %) nutzen Lernapps und -software, um den Kindern beim Lernen zu helfen.
- 1.104 (27.6 %) der Befragten gaben an, durch die Lehrkräfte neben den Aufgaben keine weitere Unterstützung zu erhalten. 2.502 (62.6 %) haben Kontaktdaten der Lehrkräfte erhalten und können sich im Bedarfsfall melden. 76 (1.9 %) der Befragten bzw. der Kinder können mithilfe eines Videochats mit der Lehrkraft Unterstützung erhalten. 313 (7,8 %) erhalten andere Unterstützungsangebote.
- Knapp die Hälfte der Befragten gab an, dass sie keinen persönlichen Kontakt zur Klassenlehrkraft haben ( $n=1.928/48.3\%$ ). 1.483 Befragte (37.1 %) nannten als Kontakthäufigkeit „einmal pro Woche“, und 584 der befragten Eltern haben häufiger Kontakt (14.6 %).
- Um die Aufgabebearbeitung bzw. das Lernen der Kinder unterstützen zu können, erscheinen das fachliche Wissen der Eltern bzw. deren subjektive Einschätzung ihrer fachbezogenen Kompetenzen bedeutsam. Die Eltern erleben sich in den Fächern Deutsch ( $M=3.09$ ;  $SD=0.63$ ), Mathematik ( $M=3.09$ ;  $SD=0.71$ ) und Sachunterricht/-kunde ( $M=3.00$ ;  $SD=0.77$ ) als eher selbstwirksam. Die mittlere erlebte Selbstwirksamkeit über alle Fächer beträgt auf einer vierstufigen Skala 3.05 ( $SD=0.62$ ).

### 5.3 Wie bewerten Eltern die Unterstützung der Schulen beim Fernunterricht?

Lediglich 287 (7.2 %) der Eltern hätten sich gewünscht, keine Aufgaben aus der Schule erhalten zu haben. Dagegen stimmten 3.708 (92.8 %) der Aussage zu, dass sie es nicht gut fänden, wenn die Kinder einfach frei hätten. Insgesamt fühlen sich 900 (22.5 %) der Befragten „schlecht“ von der Grundschule ihres Kindes bzw. ihrer Kinder unterstützt; 562 (14.1 %) der Befragten fühlen sich „sehr gut“ unterstützt. Insgesamt wird die Zufriedenheit mit der Schulunterstützung auf einer vierstufigen Skala mit  $M=2.36$  ( $SD=0.98$ ) bewertet.

### 5.4 Wie erleben Eltern die Situation des Fernunterrichts?

Das Erleben des Fernunterrichts wurde mithilfe von drei Skalen erfasst und bezieht sich auf das Beanspruchungserleben, Angst (vor schulischen Nachteilen des Kindes) sowie in positiver Weise auf Enthusiasmus bzw. die Begeisterung, das Kind beim Lernen zu begleiten:



- Das Belastungserleben der Eltern zeichnet sich auf den Skalen zur Beanspruchung ( $M=2.24$ ;  $SD=0.87$ ) und Angst ( $M=2.23$ ;  $SD=0.87$ ) ab. Bei einer leichten mittleren Tendenz hin zu einem eher beanspruchten und ängstlichen Erleben zeigt sich auf diesen Skalen deutliche Varianz. Die Antworten auf den beiden Skalen korrelieren positiv mit  $r=0,41$  ( $p<0.001$ ) signifikant.
- Die mittlere erlebte Selbstwirksamkeit korreliert signifikant negativ mit der Beanspruchung ( $r=-0.39$ ;  $p<0.001$ ) und Angst ( $r=-0.32$ ;  $p<0.001$ ) sowie positiv mit Enthusiasmus ( $r=0.59$ ;  $p<0.001$ ).
- Die eigenen Kinder beim Lernen zu unterstützen, bereitet aber auch vielen Eltern Freude. Mit  $M=2.94$  ( $SD=0.66$ ) geben die Eltern auf einer vierstufigen Skala im Mittel an, eher enthusiastisch bei der Bearbeitung der Lernaufgaben mit den eigenen Kindern zu sein. Die Skala Enthusiasmus korreliert signifikant negativ mit der erlebten Beanspruchung ( $r=-0.43$ ;  $p<0.001$ ) und Angst ( $r=-0.26$ ;  $p<0.001$ ).

## **5.5 Wie lässt sich das unterschiedliche Erleben der Eltern beim Fernunterricht erklären?**

In linearen Regressionsmodellen – jeweils für die Skalen Beanspruchung, Angst und Enthusiasmus als abhängige Variablen – wurden als Prädiktoren die elterliche Bewertung der Schulunterstützung, die erlebte Selbstwirksamkeit der Eltern (Mittelwert aus den Skalen für Selbstwirksamkeit Mathematik, Deutsch und Sachunterricht/-kunde) sowie das Geschlecht der Eltern, die Anzahl der schulpflichtigen Kinder, die aktuelle Arbeitssituation der Eltern (freigestellt vs. berufstätig), der höchste Schulabschluss der Eltern (Abitur vs. kein Abitur; vgl. Moroni et al., 2014) und die zuhause gesprochene Sprache (Deutsch vs. andere Sprache) herangezogen (vgl. Tab. 3 auf der folgenden Seite).

Unter den betrachteten Prädiktoren haben die Selbstwirksamkeit der Eltern und die Bewertung der Schulunterstützung den stärksten Einfluss auf das Beanspruchungserleben der Eltern (Modell 1). Eltern, die ein hohes Selbstwirksamkeitserleben in der Vermittlung der Fachinhalte haben und sich von der Schule gut unterstützt fühlen, geben an, geringer belastet zu sein. Weitere Prädiktoren sind signifikant, aber nicht substanziell. In leichter Tendenz sind Frauen, Eltern mit mehreren zu betreuenden Schulkindern, Berufstätige und Eltern mit einem höheren Schulabschluss stärker belastet. Die zuhause gesprochene Sprache hat keinen erkennbaren Effekt.

Tab. 3: Ergebnisse der Regressionsanalysen

| UV                              | Modell 1:<br>AV Beanspruchung |        |             | Modell 2:<br>AV Angst |        |             | Modell 3:<br>AV Enthusiasmus |       |             |
|---------------------------------|-------------------------------|--------|-------------|-----------------------|--------|-------------|------------------------------|-------|-------------|
|                                 | stand.<br>Beta                | t      | sign.<br>p< | stand.<br>Beta        | t      | sign.<br>p< | stand.<br>Beta               | t     | sign.<br>p< |
| Schulunterstützung              | -0.27                         | -18.72 | 0.001       | -0.27                 | -17.78 | 0.001       | 0.09                         | 6.46  | 0.001       |
| Selbstwirksamkeit               | -0.32                         | -22.14 | 0.001       | -0.23                 | -15.51 | 0.001       | 0.56                         | 41.92 | 0.001       |
| Geschlecht                      | -0.05                         | -3.68  | 0.001       | 0.00                  | -0.11  | n.s.        | 0.04                         | 3.25  | 0.01        |
| Anzahl Schulkinder              | 0.07                          | 4.75   | 0.001       | -0.04                 | -2.95  | 0.01        | -0.05                        | -3.47 | 0.01        |
| Arbeitssituation                | -0.08                         | -5.34  | 0.001       | -0.02                 | -1.21  | n.s.        | 0.05                         | 3.69  | 0.001       |
| Schulabschluss                  | 0.08                          | 5.36   | 0.001       | -0.19                 | -13.23 | 0.001       | -0.04                        | -2.68 | 0.01        |
| Deutsch zuhause                 | 0.02                          | 1.66   | n.s.        | -0.01                 | -0.37  | n.s.        | 0.01                         | 1.10  | n.s.        |
| N / korrigiertes R <sup>2</sup> | 3885 / 0.24                   |        |             | 3838 / 0.21           |        |             | 3885 / 0.36                  |       |             |

Anm.: Verfahren Einschluss; AV = abhängige Variablen; UV = unabhängige Variablen; n.s. = nicht signifikant; N = Anzahl der gültigen Fälle; korrigiertes R<sup>2</sup> = Maß der Modellgüte; Geschlecht: 0 = weiblich / 1 = männlich; Schulabschluss: 0 = kein Abitur / 1 = Abitur; Arbeitssituation: 0 = aktuell berufstätig / 1 = aktuell nicht berufstätig; Deutsch zuhause: 0 = zuhause wird hauptsächlich Deutsch gesprochen / 1 = zuhause wird hauptsächlich eine andere Sprache als Deutsch gesprochen.

Quelle: eigene Darstellung

Auch wenn man die Angst der Eltern in den Blick nimmt, erweisen sich die erlebte Selbstwirksamkeit der Eltern und die Bewertung der Schulunterstützung als die stärksten Prädiktoren sowie in höheren Maße auch ihre Schulbildung (Modell 2). Eltern, die ein hohes Selbstwirksamkeitserleben in der Vermittlung der Fachinhalte haben, sich von der Schule gut unterstützt fühlen und selbst einen höheren Schulabschluss haben, beschreiben sich weniger ängstlich. Effekte für das Geschlecht, die Arbeitssituation und die zuhause gesprochene Sprache sind nicht erkennbar.

Auch hinsichtlich des Enthusiasmus der Eltern erweist sich die Selbstwirksamkeit der Eltern als der stärkste unter den hier betrachteten Prädiktoren (Modell 3). Eltern mit hoher Selbstwirksamkeit sind auch enthusiastischer im Fernunterricht. Die weiteren Prädiktoren erklären nur einen marginalen oder keinen Anteil am Enthusiasmus der Eltern.

## 6 Diskussion

Die in diesem Beitrag erfasste Situation des temporären und verpflichtenden Fernunterrichts aus der Sicht von Eltern mit Grundschulkindern soll nachfolgend diskutiert werden. Ferner sollen Einschränkungen der Studie benannt werden. Ergänzt werden Überlegungen dazu, welche langfristigen Konsequenzen und Potenziale die betrachtete Situation für Eltern-Lehrerbeziehungen und das Lehren und Lernen haben kann.

Mit Blick auf die Initiierung von Fernunterricht durch die Grundschullehrkräfte zeigt sich, dass Lernangebote in dem Befragungszeitraum vor allem auf die Fächer Deutsch und Mathematik bezogen sind; für zwei Drittel der Kinder wurden Aufgaben zu Sachunterricht/-kunde bereitgestellt. Für weitere Fächer erhielten nicht alle Kinder Aufgaben. Die aufgewendete Lernzeit beträgt mehrheitlich nicht mehr als drei Stunden oder weniger pro Tag. Die Mitglieder der Leopoldina stellten am 13. April 2020 fest: „Im Bildungsbereich hat die Krise zum massiven Rückgang der Betreuungs-, Lehr- und Lernleistungen sowie zur Verschärfung sozialer Ungleichheit geführt“ (Leopoldina, 2020, S. 2). Die Aussage kann ohne eine Untersuchung der Leistungen von Schüler\*innen nicht belastbar bestätigt werden. Allerdings kann aufgrund unserer Ergebnisse abgeleitet werden, dass Lernen im Vergleich zum regulären Schulbesuch für die Mehrzahl der Grundschüler\*innen ausschließlich in den Kernfächern und in geringerem Umfang stattfindet. Daher kann vermutet werden, dass der Lernzuwachs in dieser Zeit geringer ausfällt. Dem steht entgegen, dass strukturierte Angebote und intensive elterliche Einbindung im schulischen Angebot dem Präsenzunterricht überlegen sein können (Barwegen et al., 2004; Martin-Chang et al., 2011). Letztendlich wird der Vergleich mit dem bisherigen individuellen schulischen Angebot für die Über- oder Unterlegenheit des Fernunterrichts mitbestimmend sein.

Offensichtlich ist, dass es deutliche Unterschiede im Unterstützungsverhalten der Lehrkräfte gibt, insbesondere in Bezug auf die Regelmäßigkeit des Kontakts. Zahlreiche Eltern haben sich diesbezüglich in einer abschließenden offenen Frage geäußert und sich intensiveren Kontakt sowie mehr Hinweise, wie sie ihre Kinder unterstützen können, gewünscht. An der Technikausstattung liegt es dabei anscheinend nicht. Fast alle Eltern verfügen zuhause über internetfähige Geräte. Unsere Studienergebnisse weisen darauf hin, dass Fernunterricht nicht zwingend für Eltern beanspruchend sein muss. Dazu müssen die Lehrkräfte die Eltern jedoch angemessen unterstützen. Eltern brauchen handhabbare Konzepte, mit denen sie ihre Kinder anleiten können. Dazu gehört auch regelmäßiger Kontakt mit den Eltern und mit den Kindern. Die Klärung von Verständnisfragen oder die Rückmeldung zu bearbeiteten Lernaufgaben sowie die beständige Differenzierung der Lernangebote sind Aufgaben, die Eltern auch beim Fernunterricht in der Verantwortung der Lehrkräfte sehen.

In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage nach der Qualität des Fernunterrichts. Aus Sicht vieler Eltern hat der fehlende oder zumindest unregelmäßige Kontakt mit der Schule von ihnen Tätigkeiten verlangt, die eindeutig als Aufgabe von Lehrkräften angesehen werden. Zur Charakterisierung von Unterricht gehört u. a. die Kontrolle der Zielerreichung (vgl. Terhart, 2019, S. 123). Ohne eine zeitnahe Rückmeldung zu den Lernaufgaben fehlt dieses Merkmal. Andere Qualitätsmerkmale wie die individuelle Förderung aller Schüler\*innen, die an regulären Unterricht bzw. Präsenzunterricht gestellt werden, sind auch Maßstab für die Beurteilung der Qualität von Fernunterricht. Die von uns erhobenen Daten ermöglichen jedoch keine Aussagen zur Frage, inwieweit der Fernunterricht in dieser Zeit diese Anforderungen erfüllt hat.

Eltern erleben die Situation unterschiedlich und erleben Beanspruchung, Angst, aber auch Enthusiasmus beim Fernunterricht. Gerade für einen längeren, möglicherweise wechselnden Verlauf von Präsenzunterricht und Fernunterricht sind diese Faktoren für die Durchhaltefähigkeit der Eltern und damit für die Aufrechterhaltung der Lernangebote für die Kinder von entscheidender Bedeutung. Ob sich Eltern beansprucht fühlen, hängt unter anderem von der Unterstützung der Schule, der Kompetenzeinschätzung der Eltern und der Situation zuhause (Anzahl der schulpflichtigen Kinder und der Arbeitssituation) ab. Ist die Unterstützung der Schule in der Bewertung der Eltern gut und verfügen Eltern über Kompetenzen in den Kernfächern, ist die Beanspruchung deutlich niedriger – und das unabhängig von der häuslichen Situation. Eltern, die über hohe Selbstwirksamkeitserwartungen in den Fächern Deutsch, Mathematik und Sachunterricht/-kunde verfügen, bereitet Fernunterricht eher Freude, unabhängig vom Schulangebot. Weniger Angst vor schulischen Nachteilen ihrer Kinder empfinden vor allem Eltern mit einem hohen Bildungshintergrund. Erklärung dafür kann sein, dass diese Eltern häufiger davon überzeugt sind, dass sie in der Lage sind, ihr Kind beim Lernen umfassend zu unterstützen.

Einschränkend muss festgestellt werden, dass bei der erhobenen Stichprobe die Gefahr von Selbstselektion und der Unter- oder Überrepräsentation spezifischer Elterngruppen besteht. Wir gehen davon aus, dass die Datengrundlage nicht für alle Eltern in Deutschland repräsentativ ist und insbesondere ein Methodenmix oder eine weitergehende stratifizierte Betrachtung der Stichprobe hilfreich sein kann, um die hier beschriebenen Befunde weiter einzuordnen.

Die Studie zeigt auch ein Potenzial des Fernunterrichts für das Lernen der Kinder und die Beziehung von Eltern und Lehrkräften auf: Viele Eltern bekamen während des Fernunterrichts einen tiefen Einblick in den Lernstand ihrer Kinder und kennen mittlerweile Lernaufgaben und das Handeln der Lehrkräfte genauer. Sofern zukünftig ein verstärkter Austausch zwischen Lehrkräften und Eltern stattfindet, können die Kinder zuhause und in der Schule von allen Seiten besser unter-

stützt werden. Vielleicht bietet diese Situation Anlass, zunehmend erweiterte hybride Unterrichtskonzepte zu implementieren. Solche Konzepte müssen über die Kombination von Präsenzunterricht und digitalen Lernangeboten hinausgehen und setzen pädagogische Überlegungen voraus, welchen Anteil der Verantwortung am Lernprozess Schüler\*innen, Lehrkräfte und Eltern zu welchen Zeiten übernehmen können. Das erfordert neben flexiblen Lernzeiten eine deutlich stärkere Vernetzung des sozialen Lernumfeldes durch ein größeres Maß an geteilter Verantwortung, eine umfassende Nutzung von digitalen Medien und eine verstärkte Differenzierung.

## Literatur und Internetquellen

- Ackeren, I. van, Endberg, M., & Locker-Grütjen, O. (2020). Chancenausgleich in der Corona-Krise: Die soziale Bildungsschere wieder schließen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 112 (2), 245–248. <https://doi.org/10.31244/dds.2020.02.10>
- Aebli, H. (1997). *Grundlagen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Dollard, M. F. (2008). How Job Demands Affect Partners' Experience of Exhaustion: Integrating Work-Family Conflict and Crossover Theory. *Journal of Applied Psychology*, 93 (4), 901–911. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.4.901>
- Barwegen, L., Falciani, N., Putnam, J., Reamer, M., & Stair, E. (2004). Academic Achievement of Homeschool and Public School Students and Student Perception of Parent Involvement. *The School Community Journal*, 14, 39–58.
- Bleck, V. (2019). *Lehrerenthusiasmus. Entwicklung, Determinanten, Wirkungen*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23102-6>
- Blok, H., & Karsten, S. (2011). Inspection of Home Education in European Countries. *European Journal of Education*, 46 (1), 138–152. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01464.x>
- Cramer, C., Friedrich, A., & Merk, S. (2018). Belastung und Beanspruchung im Lehrerinnen- und Lehrerberuf: Übersicht zu Theorien, Variablen und Ergebnissen in einem integrativen Rahmenmodell. *Bildungsforschung*, 1, 1–23.
- Ducki, A. (2017). „Nervöse Systeme“ – Leben in Zeiten der Krise: Ein Überblick. In B. Badura, A. Ducki, H. Schröder, J. Klose & M. Meyer (Hrsg.), *Fehlzeiten-Report 2017* (S. 1–8). Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-54632-1\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-662-54632-1_1)
- Dumont, H., Trautwein, U., & Lüdtke, O. (2012). Familiärer Hintergrund und die Qualität elterlicher Hausaufgabenhilfe. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 59 (2), 109–121. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.09.004>
- Dumont, H., Trautwein, U., Nagy, G., & Nagengast, B. (2014). Quality of Parental Homework Involvement: Predictors and Reciprocal Relations with Academic Functioning in the Reading Domain. *Journal of Educational Psychology*, 106 (1), 144–161. <https://doi.org/10.1037/a0034100>
- Höltge, J., McGee, S. L., Maercker, A., & Thoma, M. V. (2018). A Salutogenic Perspective on Adverse Experiences: The Curvilinear Relationship of Adversity and Well-being. *European Journal of Health Psychology*, 25 (2), 53–69. <https://doi.org/10.1027/2512-8442/a000011>
- Kohler, B. (2019). Hausaufgaben. In E. Kiel, B. Herzig, U. Maier & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen* (S. 228–236). Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb.

- Kunzman, R., & Gaither, M. (2013). Homeschooling: A Comprehensive Survey of the Research. *Other Education*, 2 (1), 4–59.
- Ladenthin, V. (2018). Homeschooling. In H. Barz (Hrsg.), *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik* (S. 519–525). Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-07491-3\\_49](https://doi.org/10.1007/978-3-658-07491-3_49)
- Lazarus, R. S. (1995). Psychological Stress in the Workplace. In R. Crandall & P. L. Perrewé (Hrsg.), *Series in Health Psychology and Behavioral Medicine. Occupational Stress: A Handbook* (S. 3–14). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Leopoldina. Nationale Akademie der Wissenschaften (2020). *Dritte Ad-hoc-Stellungnahme: Coronavirus-Pandemie – Die Krise nachhaltig überwinden*. 13. April 2020. Zugriff am 08.05.2020. Verfügbar unter: [https://www.leopoldina.org/uploads/tx\\_leopublication/2020\\_04\\_13\\_Coronavirus-Pandemie-Die\\_Krise\\_nachhaltig\\_%C3%BCberwinden\\_final.pdf](https://www.leopoldina.org/uploads/tx_leopublication/2020_04_13_Coronavirus-Pandemie-Die_Krise_nachhaltig_%C3%BCberwinden_final.pdf).
- Martin-Chang, S., Gould, O. N., & Meuse, R. E. (2011). The Impact of Schooling on Academic Achievement: Evidence from Homeschooled and Traditionally Schooled Students. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 43 (3), 195–202. <https://doi.org/10.1037/a0022697>
- Moroni, S., Dumont, H., & Baeriswyl, F. (2014). Wer hat, dem wird gegeben? Was Lehrpersonen über den Zusammenhang zwischen familiärem Hintergrund und elterlicher Hausaufgabenhilfe wissen sollten. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32 (3), 458–474.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen) (2020). *Umgang mit dem Corona-Virus an Schulen*. 5. Mail. Zugriff am 08.05.2020. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Schulverwaltung/Schulmail/Archiv-2020/200315/index.html>.
- Pressman, R. M., Sugarman, D. B., Nemon, M. L., Desjarlais, J., Owens, J. A., & Schettini-Evans, A. (2015). Homework and Family Stress: With Consideration of Parents' Self Confidence, Educational Level, and Cultural Background. *The American Journal of Family Therapy*, 43 (4), 297–313. <https://doi.org/10.1080/01926187.2015.1061407>
- Ray, B. D. (2017). A Systematic Review of the Empirical Research on Selected Aspects of Homeschooling as a School Choice. *Journal of School Choice*, 11 (4), 604–621. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0009>
- Richter, D., Böhme, K., Bastian-Wurzel, J., Pant, H. A., & Stanat, P. (2014). *IQB-Ländervergleich 2011. Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Zugriff am 15.03.2020. Verfügbar unter: <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/3779>.
- Schmid, U., Goertz, L., & Behrens, J. (2017). *Monitor Digitale Bildung. Die Schulen im digitalen Zeitalter*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Zugriff am 08.05.2020. Verfügbar unter: [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/BSt\\_MDB3\\_Schulen\\_web.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/BSt_MDB3_Schulen_web.pdf).
- Staal, M. A., Bolton, A. E., Yaroush, R. A., & Bourne Jr., L. E. (2008). Cognitive Performance and Resilience to Stress. In B. J. Lukey & V. Tepe (Hrsg.), *Biobehavioral Resilience to Stress* (S. 259–299). New York: Routledge. <https://doi.org/10.1201/9781420071788.ch10>
- Statistisches Bundesamt (2019). *Private Haushalte in der Informationsgesellschaft (IKT)*. Fachserie 15, Reihe 4. Zugriff am 18.05.2020. Verfügbar unter: [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Einkommen-Konsum-Lebensbedingungen/IT-Nutzung/Publikationen/Downloads-IT-Nutzung/private-haushalte-ikt-2150400197004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Einkommen-Konsum-Lebensbedingungen/IT-Nutzung/Publikationen/Downloads-IT-Nutzung/private-haushalte-ikt-2150400197004.pdf?__blob=publicationFile).
- Terhart, E. (2019). *Didaktik. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.
- Wendt, H., Bos, W., Goy, M., & Jusufi, D. (2017). *TIMSS 2015. Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente und Arbeit mit den Datensätzen*. Münster & New York: Waxmann.

Wild, E., & Remy, K. (2002). Quantität und Qualität der elterlichen Hausaufgabenbetreuung von Drittklässlern in Mathematik. In *Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen* (Zeitschrift für Pädagogik, 45. Beiheft) (S. 276–290). Weinheim: Beltz.

*Raphaela Porsch*, Prof. Dr., geb. 1979, Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Allgemeine Didaktik an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.  
E-Mail: [raphaela.porsch@ovgu.de](mailto:raphaela.porsch@ovgu.de)

Korrespondenzadresse: Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Institut I: Bildung, Beruf und Medien/Bereich Erziehungswissenschaft (EW), Zschokkestr. 32, 39104 Magdeburg

*Torsten Porsch*, Prof. Dr., geb. 1982, Professor an der Hochschule des Bundes für öffentliche Verwaltung, Fachbereich Finanzen in Münster mit den Schwerpunkten Pädagogische Psychologie, Kompetenztraining und Evaluation.

E-Mail: [Torsten.Porsch@bwz.bund.de](mailto:Torsten.Porsch@bwz.bund.de)

Korrespondenzadresse: Hochschule des Bundes für öffentliche Verwaltung, Fachbereich Finanzen, Gescher Weg 100, 48161 Münster

Albrecht Wacker, Valentin Unger & Thomas Rey

## **„Sind doch Corona-Ferien, oder nicht?“**

### **Befunde einer Schüler\*innenbefragung zum „Fernunterricht“<sup>1</sup>**

---

#### **Zusammenfassung**

*Infolge der Corona-Pandemie wurden im März 2020 die Schulen geschlossen und der Unterricht als „Fernunterricht“ weitergeführt. Der Artikel berichtet Befunde einer Schüler\*innenbefragung (N = 169) aus Baden-Württemberg zur ersten Phase des „Fernunterrichts“, in der die Lernenden zu ihrer Arbeitszeit, zu den Kommunikationsverfahren zwischen Schule und Elternhaus, zum Feedback durch die Lehrkräfte, den Vor- und Nachteilen sowie weiteren Anregungen befragt wurden. Die Ergebnisse verweisen auf verschiedene Vor- und Nachteile des „Fernunterrichts“ und lassen auf eine große Varianz der (digitalen) Kommunikations- und Rückmeldewege schließen. Zudem beschreiben die Antworten den Wunsch der Schüler\*innen nach mehr kommunikativen Situationen in den digitalen Verfahren.*

*Schlüsselwörter:* Corona-Pandemie, Fernunterricht, Schüler\*innenbefragung, Schulschließungen

#### **“It’s a Corona Holiday, Isn’t It?”**

##### **Results of a Student Survey on Distance Learning**

#### **Abstract**

*As a result of the Corona pandemic, schools were closed in March 2020 and schooling continued as “distance learning”. This article reports the outcomes of a survey of pupils (N = 169) in Baden-Württemberg during the first phase of distance learning. The students were asked about their working hours, the communication procedures between school and home, feedback from teachers, advantages and disadvantages and other suggestions. The results indicate different advantages and disadvantages of distance learning and suggest a large variety in (digital) communication and feedback channels. In addi-*

---

1 Der Beitrag berichtet vertiefende Analysen zu einer Schülerbefragung, zu der erste Befunde von den Autoren bereits in der Maiausgabe 2020 der Zeitschrift *Lehren und Lernen* publiziert wurden (siehe Unger, Wacker & Rey, 2020).



*tion, the answers describe the learners' desire for more communicative situations in digital procedures.*

*Keywords: Corona pandemic, distance learning, student survey, school closures*

## 1 Einleitung

In Folge einer noch im Februar 2020 nicht zu erahnenen Dynamik der Corona-Pandemie wurden am 17. März die Schulen in Baden-Württemberg geschlossen und die Schüler\*innen – mit Ausnahme von wenigen Notregelungen – in das häusliche Lernen entlassen. Eine solche verordnete häusliche Beschulung, mit der die gesellschaftliche Bildungsfunktion (Hummrich, 2020, S. 1) und die Schulpflicht aufrechterhalten werden sollen, ist beispiellos in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland und ihrer Länder. Derzeit verdichten sich Hinweise auf einen (teilweisen) Fortgang dieser Art des „Fernunterrichts“<sup>2</sup> in das Schuljahr 2020/21 hinein.

Für die aktuelle Situation dieser außerplanmäßigen häuslichen Beschulung wird vielfach der Begriff „Homeschooling“ herangezogen. Hiermit wird üblicherweise eine gesetzlich legitimierte „privat organisierte Erfüllung der Schulpflicht“ bezeichnet, wie sie beispielsweise in den USA existiert (Schratz, 2020, S. 34). Dies ist für die aktuelle Beschulung aufgrund der Corona-Pandemie nicht zutreffend.

Fernunterricht ist eine gesetzlich geregelte Lehr-Lernform mit eigenen, speziell erstellten Materialien, geschulten Lehrenden usw. Für Fernunterricht als Alternative zum Präsenzunterricht entscheidet man sich in der Regel als Erwachsener, d.h. nach Beendigung der Pflichtschulzeit, weil man diese Unterrichtsform mit seinen sonstigen Verpflichtungen/seiner Lebensweise verbinden kann. Vergleichbar mit dem Schulunterricht in Corona-Zeiten ist dabei lediglich, dass die Schüler\*innen physisch nicht am Lernort (in der Schule) erscheinen müssen und dies auf unbestimmte, aber dennoch begrenzte Zeit. Aus diesem Grund verwenden wir im Folgenden den Begriff Fernunterricht, setzen ihn aber in Anführungszeichen.

Mit dem neuen „Fernunterricht“ waren und sind gleichsam Befürchtungen und Wirkhoffnungen verbunden, die in den Medien anfänglich vielfach aufgegriffen wurden. Als Wirkhoffnungen wurden beispielsweise eine zeitlich flexiblere Gestaltung des Lernens, die nicht dem Rhythmus der schulischen Organisation unterworfen ist, benannt und ebenso die Annahme, der „Fernunterricht“ werde eine rückständige Digitalisierung befördern (Hummrich, 2020, S. 2). Befürchtet wurde dagegen vor allem die Verstärkung sozialer Ungleichheiten (z.B. Hurrelmann & Dohmen, 2020) zwischen Schüler\*innen aus soziokulturell besserstehenden Elternhäusern (mit eige-

2 Zur verwendeten Begrifflichkeit für diese neue Art der Erfüllung der Schulpflicht während der angeordneten Schulschließungen siehe die entsprechende Begründung im Editorial des vorliegenden Bandes.

nem Zimmer, der erforderlichen digitalen Infrastruktur sowie einem ausgeprägten Unterstützungssystem durch die Erziehungsberechtigten) und Schüler\*innen, die auf solche unterstützenden Ressourcen nicht zurückgreifen können.

Eben hier setzt unsere explorative Studie an: In einer vorrangig qualitativen Befragung von Schüler\*innen wollten wir erste Erkenntnisse zu den benannten Wirkhoffnungen und Befürchtungen generieren. Daraus sollten inhaltliche und methodische Anhaltspunkte für weitere Untersuchungen sowie Ableitungen für die schulische Praxis gewonnen werden. Im vorliegenden Beitrag skizzieren wir im zweiten Kapitel zunächst die Fragestellung sowie die Anlage und Durchführung unserer Befragung. Die gewonnenen Befunde beschreiben wir im anschließenden dritten Kapitel. Eine Zusammenfassung und Diskussion zum neuen „Fernunterricht“, die auch konkrete Anhaltspunkte zur Weiterentwicklung für die Schulen und Lehrerbildung enthält, rundet den Beitrag ab (Kap. 4). Aus Platzgründen verzichten wir auf die Darlegung des Forschungsstandes und verweisen auf die anderen Beiträge in dieser Publikation.

## 2 Zur Fragestellung, Methode und Stichprobe

In der Einleitung wurden bereits die im öffentlichen Diskurs um den „Fernunterricht“ vorgebrachten Wirkhoffnungen auf der einen und Befürchtungen auf der anderen Seite benannt. Unsere Untersuchung zielte darauf, mittels einer Interviewstudie mit zumeist offenen Fragen Anhaltspunkte zu den Wirkhoffnungen und Befürchtungen des „Fernunterrichts“ aus Sicht der Schüler\*innen zu gewinnen. Die übergreifende Forschungsfrage lautete:

*Welche Wirkhoffnungen und Befürchtungen äußern Schüler\*innen unterschiedlicher Schularten in Bezug auf den „Fernunterricht“?*

Zur Beantwortung der Frage sollten Lernende aller Altersstufen und Schularten aus vielen verschiedenen Einzelschulen erreicht werden, um Rückschlüsse auf unterschiedliche Praxen zu ermöglichen. Konkret wurde nach den Kommunikationsarten von der Schule ins Elternhaus bzw. zu den Schüler\*innen und zurück, nach der täglichen Arbeitszeit der Schüler\*innen, nach Rückmeldung und Feedback vonseiten der Lehrkräfte, nach den Vor- und Nachteilen aus der Sicht der Lernenden sowie nach ihren Wünschen für weitere Phasen des „Fernunterrichts“ gefragt. Die konkreten Fragen begründeten sich einerseits auf Bezugnahmen, die aus den aufscheinenden Wirkhoffnungen und Befürchtungen des ersten „Fernunterrichtsblocks“ resultierten, andererseits auf bildungswissenschaftlichen Befunden (z. B. Hattie, 2014, u. a. zu Rückmeldung und Feedback).

Alle Fragen wurden in das Onlinetool SoSci Survey (Leiner, 2019) übertragen und den Schüler\*innen elektronisch zur Verfügung gestellt. Diese ursprünglich nicht vorgesehene Variante begründete sich auf Erfahrungen eines Pretests, der zeigte, dass manche Schüler\*innen mit einem Paper-Pencil-Format nicht erreichbar gewesen wären. Ursprünglich anvisierte Fragen zu den soziodemografischen Hintergründen der Proband\*innen waren durch dieses Vorgehen nicht, wie anfänglich intendiert, möglich. Zum Zeitpunkt der Befragung hatten die Schüler\*innen die erste Phase der Schulschließungen von Mitte März bis zu den Osterferien bewältigt.

Am Donnerstag vor Ostern (9. April 2020) begann die Befragung und erstreckte sich bis zum Ende der Osterferien (19. April 2020). Hierzu konnte der Fragebogen sowohl über Computer als auch auf mobilen Endgeräten ausgefüllt werden. Bei minderjährigen Schüler\*innen wurde eine Einwilligung der Erziehungsberechtigten eingeholt. Die Befragung wurde zunächst im persönlichen Umkreis der Studienleiter aus Baden-Württemberg mit der Bitte um Weitergabe geteilt; von einer Verbreitung über Lehrkräfte und Schulen sahen wir mit dem Ziel, möglichst Lernende vieler unterschiedlicher Einzelschulen zu gewinnen, ab. Teilweise suchten wir auch Schüler\*innen mit geringer digitaler Ausstattung persönlich auf, um Daten aus möglichst allen sozioökonomischen Schichten zu generieren und Verzerrungen möglichst zu vermeiden. Um es vorweg zu nehmen: Dies gelang – ungeachtet aller Bemühungen – nicht, und daraus ergibt sich bereits ein erster bedeutsamer Anhaltspunkt für mögliche Anschlussuntersuchungen: eine Replikation der Studie mit einer ausgewogeneren Stichprobe, in welcher auch soziodemografische Merkmale der Schüler\*innen aufgegriffen werden.

Dennoch sind in der Stichprobe alle Schularten des baden-württembergischen Bildungssystems vertreten. Sie enthält Antworten von 169 Schüler\*innen, die von der Grundschule über das Sekundarschulwesen bis in das berufliche Schulwesen hinein- und dabei vereinzelt auch über Baden-Württemberg hinausreichen. Allerdings ist ein deutliches Übergewicht von älteren Schüler\*innen, insbesondere aus allgemeinbildenden und beruflichen Gymnasien, festzustellen (vgl. Tab. 1 auf der folgenden Seite).

Tab. 1: Soziodemographische Angaben der befragten Schüler\*innen

| Schulart         | N          | Geschlecht  | Alter       |            | Klassenstufe |            |
|------------------|------------|-------------|-------------|------------|--------------|------------|
|                  |            | % weiblich  | M           | SD         | M            | SD         |
| GS               | 16         | 25.0        | 8.6         | 1.2        | 2.9          | 1.1        |
| (W)RS, GMS       | 23         | 52.2        | 13.9        | 1.6        | 7.9          | 1.7        |
| GYM/BG           | 91         | 58.2        | 16.6        | 2.1        | 10.5         | 1.8        |
| BS               | 11         | 90.0        |             |            | --*          | --*        |
| Sonst/NA         | 28         | --          | --          | --         | --           | --         |
| <b>Insgesamt</b> | <b>169</b> | <b>54.5</b> | <b>15.5</b> | <b>3.6</b> | <b>9.2</b>   | <b>2.9</b> |

Anm.: GS = Grundschule, WRS = Werkrealschule, RS = Realschule, GMS = Gemeinschaftsschule, GYM = Gymnasium, BG = Berufliches Gymnasium, BS = Berufliches Schulwesen, Sonst = Sonstiges, NA = Nicht angegeben.

\* Für die Berufsschüler\*innen konnten keine Klassenstufen ausgewiesen werden.

Quelle: eigene Darstellung

Die Einschätzungen der Schüler\*innen, die jeweils zu den offenen Fragen vorlagen, wurden inhaltsanalytisch, sowohl qualitativ hinsichtlich ihrer Breite und Tiefe als auch quantitativ hinsichtlich ihrer Häufigkeit, ausgewertet. Nachfolgend werden schwerpunktmäßig quantitative Analysen berichtet, in denen übergreifende Bedeutungseinheiten mittels Häufigkeitsanalysen ausgezählt wurden (Bortz & Döring, 2003, S. 147–153). Nicht eindeutige Statements wurden von den Autoren in gemeinsamer kommunikativer Validierung zugeordnet. Einschränkend ist anzumerken, dass es sich hier um normative Entscheidungen handelt und zuweilen andere Zuordnungen möglich gewesen wären. Dennoch ergibt sich ungeachtet dessen zumeist ein aussagekräftiges Bild, wie die nachfolgenden Befunde verdeutlichen.

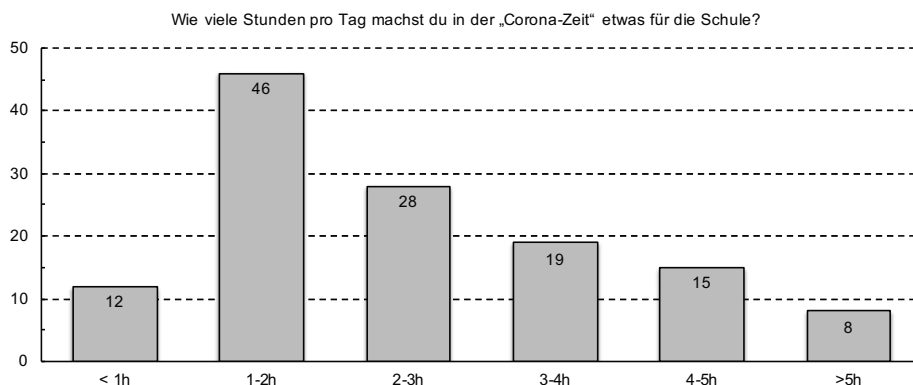
### 3 Befunde

Die nachfolgenden Ausführungen orientieren sich an der übergreifenden Forschungsfrage und berichten Ergebnisse hinsichtlich der berichteten Arbeitszeit, erfolgter Rückmeldungen sowie der Vorzüge, Nachteile und Desiderate aus Sicht der Lernenden. Auch die Wirkhoffnung einer zeitlichen Flexibilisierung des Lernens, die den Schüler\*innen das Arbeiten im eigenen Rhythmus und losgelöst von den schulischen Vorgaben ermöglicht, wird aufgegriffen. Die in Grafiken dargestellten quantitativen Analysen illustrieren Antworten der Lernenden aus dem Datensatz.

### 3.1 Zur Arbeitszeit, zu den Kommunikationsarten und zu erfolgten Rückmeldungen

Zwei Fragen bezogen sich auf die Arbeitszeit der Schüler\*innen in der ersten Phase des „Fernunterrichts“. Abbildung 1 zeigt die Angaben der Lernenden zu ihrer Arbeitszeit im „Fernunterricht“.

Abb. 1: Aufgewendete Arbeitszeit der Schüler\*innen im „Fernunterricht“ (N = 128)



Quelle: eigene Berechnungen

Die Selbsteinschätzungen der Schüler\*innen – die aufgrund möglicher subjektiver Verzerrungen und der sicherlich anzunehmenden unterschiedlichen zeitlichen Belastungen auf Grund des Alters der Lernenden und hinsichtlich der verschiedenen Schulformen (von Grundschüler\*innen bis zu Gymnasiast\*innen und Berufsschüler\*innen) eine zurückhaltende Interpretation erfordern – zeigen insgesamt eine hohe Varianz der aufgewendeten Arbeitsstunden im „Fernunterricht“.

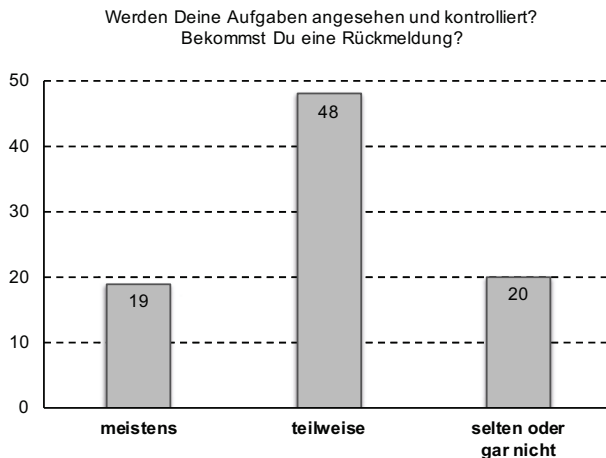
Die zweite Frage bezog sich darauf, ob die Lernenden mehr, weniger oder gleich viel Arbeitszeit im Vergleich mit dem schulischen Lernen aufwenden. Hier geben mehr als die Hälfte der Schüler\*innen an, in der „Corona-Zeit“ weniger für die Schule zu arbeiten. Dagegen äußert jeweils knapp ein Viertel der Schüler\*innen, mehr als sonst oder gleich viel zu arbeiten.

Über die Frage: „*Wie bekommst Du in der ‚Corona-Zeit‘ Deine Aufgaben nach Hause und wie schickst du sie wieder an die Schule?*“ sollten die Kommunikationswege zwischen den Schüler\*innen und der Schule konturiert ersichtlich werden. Die 129 Schüler\*innen, von denen Antworten auf diese Frage vorliegen, geben an, dass vorrangig auf digitale Kommunikationsverfahren zurückgegriffen wird. Am häufigsten wird die Kommunikation per E-Mail beschrieben, gefolgt von Lernplattformen, Clouds oder Homepages. Darüber hinaus werden aber auch verschiedene Messenger-

Dienste zur Kommunikation herangezogen. Neben den digitalen Verfahren gaben die Schüler\*innen an, dass auch (teil-)analoge Verfahren (Postversand, Ausfahren der Aufgaben etc.) praktiziert werden. Insgesamt wird aus den Statements eine beträchtliche Varianz der Kommunikationswege sowohl zwischen als auch innerhalb der Schulen ersichtlich.

Eine weitere Frage bezog sich auf Rückmeldungen und Feedback, das die Schüler\*innen im „Fernunterricht“ erhalten. Sie lautete: *„Werden Deine Aufgaben angesehen und kontrolliert? Bekommst Du eine Rückmeldung? Beziehe Dich bei deiner Antwort auf ein oder zwei Fächer.“* Zu dieser Frage liegen 125 Antworten vor, von denen 87 eine Auswertung dahingehend ermöglichten, ob immer, teilweise oder kaum Rückmeldungen an die Lernenden erfolgten. Abbildung 2 fasst diese Auswertung zusammen.

Abb. 2: Rückmeldungen an Schüler\*innen im „Fernunterricht“ (N = 125)



Quelle: eigene Berechnungen

In 19 Nennungen berichten die Schüler\*innen, dass die Aufgaben immer oder meistens korrigiert bzw. Rückmeldungen gegeben werden (z. B. *„Die ganzen Aufgaben werden per E-Mail geschickt und dann werden sie kontrolliert. Dann bekomme ich eine Rückmeldung. So funktioniert das in allen Fächern.“*). Dagegen weisen 48 Nennungen und damit ein größerer Teil darauf hin, dass dies nur teilweise geschieht (z. B. *„Teilweise ja, teilweise nein.“* oder *„Nur in ein paar Fächern.“*). In 20 Nennungen wird beschrieben, dass die Lernenden kaum oder gar keine Rückmeldung erhalten.

Anzumerken ist, dass eine fehlende Kontrolle und Rückmeldung durch die Lehrkraft nicht zwangsläufig bedeutet, dass die Aufgaben nicht korrigiert werden. So verweisen zwölf Äußerungen auf eine ausschließliche Selbstkontrolle oder die Korrektur über Musterlösungen und Bücher (z. B. *„Antworten bekommen wir immer, wenn*

*Fragen bestehen. Kontrolliert wird nichts. Das können wir mit den Lösungen selber machen.*“). In sieben Statements der Schüler\*innen werden die Eltern als ausschließliche Kontrollinstanz benannt.

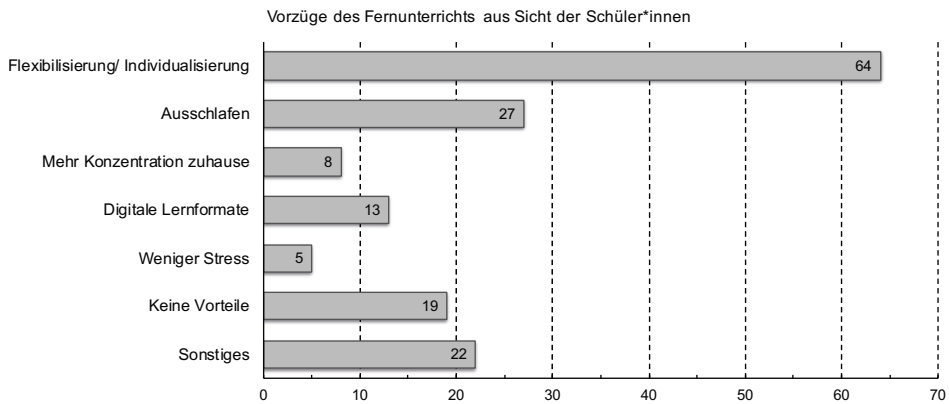
Rückmeldungen erfolgen hauptsächlich in Form einer direkten Kommunikation zwischen den Lehrpersonen und Lernenden – analog zu den sonstigen Kommunikationswegen – am häufigsten per E-Mail, aber auch über Messenger-Dienste, Chatprogramme oder Videochat (Skype, Zoom, Microsoft Teams oder andere Tools). Vielfach heben die Schüler\*innen in ihren Einschätzungen hervor, den Lehrpersonen auf unterschiedlichsten Wegen jederzeit Fragen stellen zu können. Acht Äußerungen verweisen auf den interessanten Sachverhalt, dass sich Rückmeldungen vorrangig an die gesamte Klasse bzw. Lerngruppe richten (z. B. *„Keine persönliche Rückmeldung, nur allgemein für die Klasse.“*). Das Fehlen einer zeitnahen Rückmeldung mit dem Hinweis, dass die Besprechung der Aufgaben in einer nach den Ferien anstehenden, gemeinsamen Sitzung stattfinden werde, erscheint in sechs Statements als eine (pädagogisch bedenkliche) Option.

Über alle Aussagen hinweg lässt sich feststellen, dass Feedback und Kontrolle in hohem Maße vom Engagement der Lehrperson und vom jeweiligen Fach abhängig sind. Wenngleich einige Lehrkräfte versuchen, zügig für einen Großteil der Aufgaben Rückmeldung zu geben, finden sich demgegenüber auch andere Vorgehensweisen, beispielsweise die Aufgaben im Präsenzunterricht „nach Corona“ zu besprechen. Insgesamt zeigt sich hinsichtlich Rückmeldung und Feedback eine hohe Varianz im Vorgehen zwischen den Lehrpersonen und Fächern, von z. B. *„Meine Aufträge wurden so gut wie immer angeschaut [...]“* bis *„Nein, es wird nicht kontrolliert, ob ich den Stoff gemacht habe.“* Dabei kommt den Haupt- und Leistungsfächern eine zentrale Bedeutung zu: Sie werden 76-mal einzeln (Mathematik/Fachrechnen, Deutsch, Englisch) oder zusammengefasst (Hauptfächer, Leistungsfächer) benannt. Dem stehen lediglich 27 Nennungen von Nebenfächern gegenüber.

### **3.2 Zu den Vor- und Nachteilen des „Fernunterrichts“ aus Sicht der Lernenden sowie zu ihren Desideraten**

Eine weitere Frage bezog sich darauf, was die Schüler\*innen im neuen „Fernunterricht“ als vorteilhaft erachten und was in Zukunft beibehalten werden könnte (*„Was gefällt Dir am Lernen in der ‚Corona-Zeit‘ seit dem 17. März? Was könnte aus Deiner Sicht so bleiben?“*).

Abb. 3: Vorzüge des „Fernunterrichts“ aus Sicht der Schüler\*innen (N = 121)



Quelle: eigene Berechnungen

Wie Abbildung 3 verdeutlicht, wird zeitlich flexibles Arbeiten am häufigsten genannt (64 Nennungen, z.B. *„Man kann sich Themen/Zeit selber einteilen. Ob man da jetzt morgens oder abends arbeitet, ist egal.“* oder *„Man kann sich einen eigenen Arbeitsplan erstellen und somit selber entscheiden, welches Fach man wann machen möchte. Zudem kann man die Zeit besser und produktiver nutzen.“*). Die Schüler\*innen erkennen in einer Flexibilisierung ihrer Arbeit den größten Gewinn und belegen auch die damit verbundene Möglichkeit des Ausschlafens positiv (27 Nennungen).

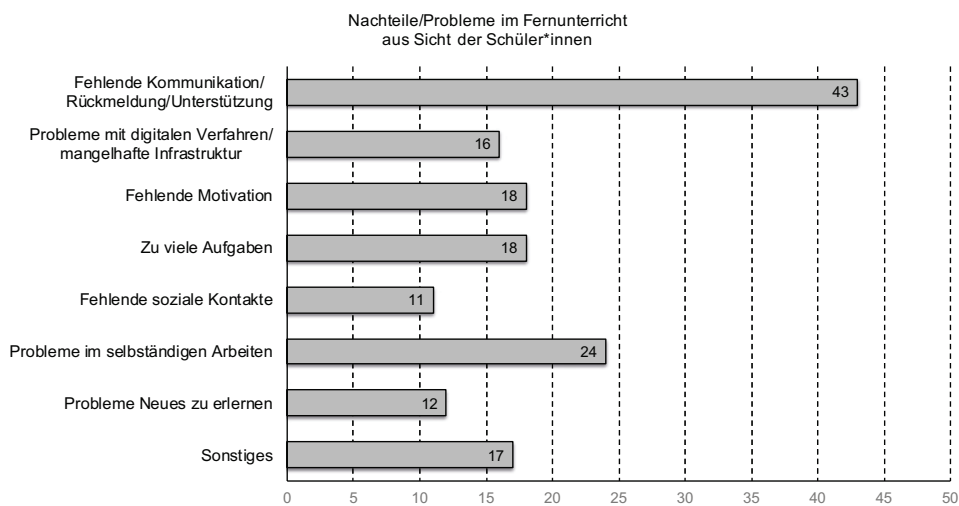
Vorzüge, die sich auf das digitale Lernen beziehen, werden dagegen lediglich in 13 Nennungen positiv hervorgehoben (z.B. *„Verwendung von Cloudspeichern wie Dropbox.“*; s. auch Abschnitt 3.3). Einige Nennungen lassen darauf schließen, dass einige Schüler\*innen zuhause konzentrierter und besser lernen können als in der Schule (acht Nennungen), und in insgesamt fünf Nennungen wird mit dem „Fernunterricht“ weniger Stress verbunden.

Insgesamt 19 Lernende heben explizit hervor, dass sie mit dem „Fernunterricht“ keinerlei Vorteile verbinden (z.B. *„Eigentlich gefällt mir gar nichts, ich wäre lieber in der Schule auf Grund des geregelten Tagesablaufs.“* oder *„Mir gefällt es nicht so gut, wäre lieber in der Schule.“*). Der hohe Anteil sonstiger Nennungen verweist außerdem darauf, dass neben den beschriebenen noch weitere – nicht trennscharf in Kategorien einzuteilende – Vorzüge benannt wurden, die z.B. auf die Sinnhaftigkeit der Arbeit zielen (*„Man muss nur das machen, was man für nützlich ansieht.“*) oder eine schnellere Erledigungszeit hervorheben (*„Kann die Aufgaben schneller alleine erledigen als in der Klasse mit den ganzen Rückfragen etc. Spare insgesamt viel Zeit und hab alles im Griff.“*).



Im Umfang zahlreicher als die Vorteile – und vielfach in längeren Antworten – werden von den Schüler\*innen die Nachteile des „Fernunterrichts“ benannt. Es konnten in den Schülereinschätzungen insgesamt 159 Äußerungen zu den Nachteilen des „Fernunterrichts“ identifiziert werden, die inhaltlich sieben Kategorien zugeordnet werden konnten (vgl. Abb. 4).

Abb. 4: Nachteile/Probleme im „Fernunterricht“ aus Sicht der Schüler\*innen (N = 125)

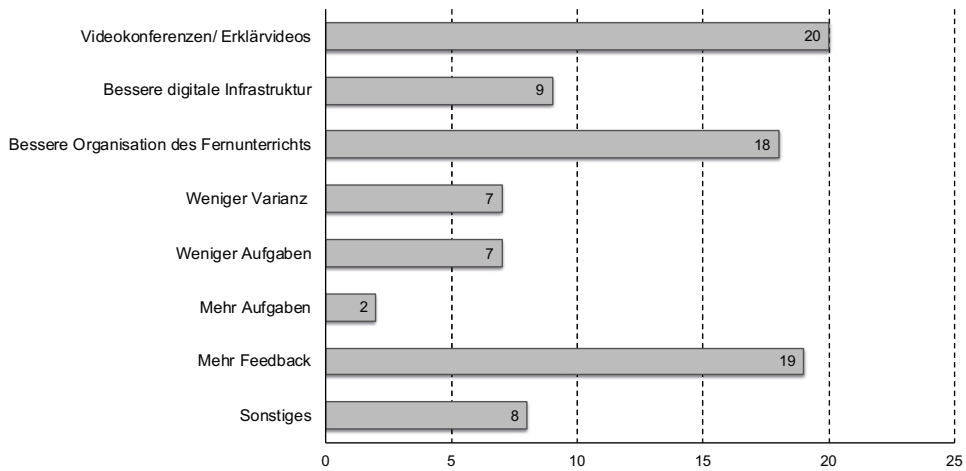


Quelle: eigene Berechnungen

Ein knappes Drittel der Nennungen (43) lässt auf eine unzureichende Kommunikationssituation im „Fernunterricht“ schließen. Hierin ist der gewichtigste Schwerpunkt der geäußerten Probleme zu erkennen. In 24 Antworten werden Probleme beim selbstständigen Arbeiten als ein zweiter Schwerpunkt erkennbar. Dazu kommt, dass die Schüler\*innen in 18 Nennungen fehlende Motivation beklagen. Außerdem werden zu viele Aufgaben (ebenfalls 18 Nennungen) und Probleme mit digitalen Verfahren und mangelhafter Infrastruktur angegeben (16 Nennungen). Probleme damit, neue Themen und Inhalte selbstständig zu lernen, und fehlende soziale Kontakte werden jeweils in einem Dutzend Äußerungen ersichtlich. 17 Antworten ließen sich nicht eindeutig zuordnen.

Aus dem Datenmaterial konnten zudem einige Forderungen der Schüler\*innen für den weiteren „Fernunterricht“ extrahiert werden.

Abb. 5: Forderungen der Schüler\*innen für den „Fernunterricht“ (N = 90)



Quelle: eigene Berechnungen

Etwas mehr als drei Fünftel der Nennungen (57) konturieren recht eindeutig mehr Videokonferenzen und Videos (20), mehr Feedback (19) und eine bessere Organisation (18) als Forderungen für länger andauernden „Fernunterricht“.

### 3.3 Zu den Wirkhoffnungen der Flexibilisierung

#### *Digitalisierung*

Die Vor- und Nachteile der Nutzung digitaler Medien sind anhand des Datensatzes nicht immer trennscharf herauszuarbeiten. Es wird zwar häufig benannt, dass die genutzten digitalen Medien (sehr) gut (33 Nennungen) bzw. einigermaßen gut (2 Nennungen) funktionieren; die positiven Konnotationen gegenüber den digitalen Medien sind aber häufig unspezifisch. Positiv werden unter anderem das gegenseitige Helfen über den Klassenchat, das Besprechen der Wochenaufgaben oder das Unterhalten mit Freunden und Lehrkräften über Videotools genannt. Diese Nennungen beschreiben Aspekte, die in der aktuellen durch Corona bedingten Situation positiv hervorgehoben werden können, da sie dazu beitragen, die Schulschließungen gut überbrücken zu können. Sie beschreiben aber keine Vorteile gegenüber dem Präsenzunterricht. Darüber hinaus finden sich im Datensatz unspezifische positive Konnotationen (z. B. „Mehr Unterricht über Videochats“, „Besprechungen über das Internet“, „Man kann mehr am Computer arbeiten.“ oder „Alles digital, finde ich gut“).

Dennoch lassen sich im Datenmaterial einige positive Konnotationen des „Fernunterrichts“ finden, die als Fortschritt gegenüber dem Präsenzunterricht bzw. als dessen sinnvolle Ergänzung interpretiert werden können. Ein Vorteil wird von den Schüler\*innen in den ausführlicheren Rückmeldungen per Mail gesehen (5 Nennungen). In zwei Nennungen wurde zudem beschrieben, dass die digitalen Medien beim Organisieren und bei der Aufrechterhaltung der Konzentration unterstützen können. Weitere Nennungen, die sich explizit auf die Vorteile des „Fernunterrichts“ gegenüber dem Präsenzunterricht (bzw. als seine gewinnbringende Ergänzung) beziehen, sind die Verwendung von Clouds, die Möglichkeit, das Internet als Recherchequelle heranziehen zu können, die Nutzung von Videos zur Unterstützung von Verstehensprozessen sowie die Beschleunigung des Austauschs mit den Lehrkräften durch die Nutzung von digitalen Medien.

Neben den – häufig recht unspezifischen – Vorteilen benennen die Schüler\*innen auch deutlich Problembereiche, die mit der Arbeit mit den digitalen Medien verbunden sind: In zahlreichen Nennungen weisen die Schüler\*innen auf Probleme mit überlasteten Servern (13 Nennungen), auf Probleme mit nicht funktionierenden Medien/Tools (6 Nennungen), auf eine mangelhafte Internetverbindung (3 Nennungen) oder sonstige Probleme mit der privaten digitalen Infrastruktur (3 Nennungen) hin. In drei Nennungen berichten die Schüler\*innen, dass ihnen Nachteile dadurch entstanden seien, dass sie nicht zuverlässig über neue Aufgaben unterrichtet wurden. Einige Nennungen lassen zudem darauf schließen, dass die Schüler\*innen mit dem Aufbau bzw. der Bedienung der digitalen Medien überfordert sind (7 Nennungen). In neun Nennungen beschreiben die Schüler\*innen zudem Probleme, die sich aus der Vielfalt der genutzten Medien ergeben (z. B. „*einheitliche App*“). Am häufigsten benennen die Schüler\*innen aber das Problem, dass sie über digitale Medien nur unzuverlässig Feedback erhalten (vgl. Abschnitt 3.1).

### *Flexibilität*

Hinsichtlich der Wirkhoffnung, dass der „Fernunterricht“ das Lernen vermehrt flexibilisiert, wurden alle Antworten auf die Fragen zu den Vor- und Nachteilen ein weiteres Mal analysiert. Die Schüler\*innen heben dabei vielfach die Möglichkeiten der selbstgewählten Arbeitszeiten und im eigenen Tempo arbeiten zu können heraus. Nachfolgend berücksichtigen wir nur Lernende im Alter von 13 bis 19 Jahren aus Gymnasien. Diese Schüler\*innen setzen mehrheitlich einen deutlichen Akzent auf die Vorteile von Flexibilisierung: In insgesamt 47 Antwortpassagen, die diesem Thema zugeordnet werden können, erscheinen hierzu positiv konnotierte Äußerungen; nur in etwa einem Drittel der Antworten sind dagegen negative Konnotationen zu finden. In Tabelle 2 auf der folgenden Seite sind exemplarische Äußerungen zum Themenbereich einander gegenübergestellt.

Tab. 2: Positive und negative Konnotationen zu zeitlicher Flexibilisierung in Äußerungen von 13- bis 19-jährigen Schüler\*innen des Gymnasiums zum „Fernunterricht“ (N = 47)

| Vorteile (insgesamt 33 Äußerungen)   | Nachteile (insgesamt 14 Äußerungen)  |
|--|--|
| <i>„Man kann sich Themen/Zeit selber einteilen. Ob man da jetzt morgens oder abends arbeitet, ist egal.“</i>   | <i>„Es fällt mir schwerer mich zu konzentrieren, weil viel mehr Ablenkung herrscht, dadurch brauche ich länger für Aufgaben.“</i>  |
| <i>„Dass man unabhängig von der Zeit ist, wann man die Aufgaben macht. Jeder kann sein eigenes Tempo machen.“</i>  | <i>„Es gab viele Ablenkungen zuhause, wie etwa das Handy, somit hat man beim Lernen schon ab und an auf das Handy geschaut, was wiederum zu einem Mangel an Konzentration führte.“</i> |
| <i>„Man kann sich den Tag selbst strukturieren und kommt auch schneller voran als im Unterricht. Man kann eben sein Tempo gehen und muss nicht auf andere warten.“</i> | <i>„Ich habe wenig Selbstdisziplin und habe dadurch wenig geschafft, und da der Aufgabenberg immer größer wird, werde ich nur noch frustrierter.“</i>                                  |

Quelle: Schüleräußerungen aus dem Datensatz

Vor allem an den benannten Nachteilen wird ersichtlich, dass die im „Fernunterricht“ zu erbringenden Konzentrations- und Strukturleistungen für Schüler\*innen eine Herausforderung sein können.

## 4 Zusammenfassung und Diskussion

In der Studie wurden 169 Lernende aller Schularten und Klassenstufen mit zu- meist offenen Fragen zum (neuen) „Fernunterricht“ befragt. Die Befunde zeigen eine breite Varianz bei der täglichen Arbeitszeit der Schüler\*innen auf, die jedoch insgesamt geringer zu sein scheint als beim schulischen Präsenzunterricht. Wenn- gleich Rückmeldungen und Feedback vielfach erfolgen, verweisen die Äußerungen der Schüler\*innen auch hier auf eine breite Spanne, die sich von „immer“ bis „nach Corona“ erstreckt. Die flexible Einteilung der Arbeitszeit erscheint als ein Haupt- vorteil, den die Lernenden in der neuen Situation erkennen. Mehrheitlich werden in den Antworten jedoch Nachteile benannt, zu denen mangelnde Kommunikation, unzureichende Rückmeldungen und fehlende Unterstützung als gewichtigste Punkte gehören. Die Lernenden wünschen sich für den künftigen „Fernunterricht“ mehr Videokonferenzen und Erklärvideos, häufigeres Feedback sowie eine bessere Organi- sation des „Fernunterrichts“.

Auf zwei Limitationen der vorliegenden Studie, die einer Verallgemeinerung der be- richteten Befunde entgegenstehen, ist hinzuweisen: Einerseits beziehen sich die Aussagen der Schüler\*innen nahezu ausschließlich auf das Land Baden-Württemberg mit seiner vielgliedrigen Schulstruktur (WRS, RS, GMS, allgemeinbildende und be- rufliche GY). Andererseits enthält die Stichprobe überdurchschnittlich viele ältere

Schüler\*innen, die ein Gymnasium besuchen. Dieser Bias der Zusammensetzung der Untersuchungsgruppe dürfte sich in den illustrierenden Äußerungen widerspiegeln und ist bei ihrer Lektüre stets mitzubedenken. In künftigen Untersuchungen sollte auf eine ausgewogenere Stichprobe geachtet werden, auch und gerade hinsichtlich der sozialen Zusammensetzung der befragten Schüler\*innen.

Für die vielfach geäußerte Befürchtung einer größeren sozialen Ungleichheit durch „Fernunterricht“ erkennen wir in dieser Verzerrung der Stichprobe ein gewichtiges Indiz, weil mit dem von uns eingesetzten digital und sprachlich agierenden Instrument bestimmte Schülergruppen nicht zu erreichen waren. Eine stärkere Flexibilisierung des Lernens, die in den Schüler\*innenbeiträgen über die Möglichkeit der freien Arbeitszeitgestaltung in den Blick kommt und positiv gesehen wird, scheint vor allem bei älteren Gymnasiast\*innen als eine real verwirklichte Hoffnung auf. Viele Beiträge interpretieren wir als Wunsch der Lernenden, auch im „Fernunterricht“ die kommunikativen Bestandteile des Unterrichts aufrechtzuerhalten. Eine Beförderung der Digitalisierung scheint nur randständig auf, vielleicht auch deshalb, weil diese den Schüler\*innen selbstverständlich ist und sie diese deshalb auch nicht gesondert reflektieren.

Die Befunde, vor allem zu den Rückmeldungen und zur zeitlichen Flexibilisierung, interpretieren wir als einen Hinweis darauf, dass die Wirkhoffnung bezüglich der verstärkten Individualisierung durch „Fernunterricht“ nur teilweise eingelöst wird. Vorwiegend scheint dies in Form flexibler Arbeitszeiten der Lernenden realisiert zu werden, doch bestehen weitere Potenziale, beispielsweise hinsichtlich individualisierter Rückmeldungen.

Für die weitere Gestaltung der schulischen Praxis ergeben sich aus unseren explorativen Daten Anhaltspunkte für die Schul- und Unterrichtsebene. Hier scheint vorab bemerkenswert, wie vielfältig die kurzfristig entwickelten Konzepte, die zumeist einen beträchtlichen Aufwand für die Lehrpersonen darstellen, schon gediehen sind. Ein Erfordernis, das sich aus den Daten begründen lässt, bezieht sich auf vermehrte kooperative Absprachen zwischen Lehrkräften verschiedener Fächer auf der Schulebene mit dem Ziel einer übergreifenden Organisation der Arbeit für die Schüler\*innen, beispielsweise über Wochenpläne. Für die Unterrichtsebene ergeben sich Impulse zur Gestaltung des „Fernunterrichts“, welche gezielt kommunikative Bestandteile des Präsenzunterrichts aufgreifen und über Routineschemen (Aufgabe und Lösung, Arbeitsblätter) hinausweisen.

Auch für die Lehrer\*innenbildung ergeben sich Impulse: Hier ist die Frage einer inhaltlichen, medialen und motivationalen Gestaltung von Lehr-/Lernsettings im „Fernunterricht“, die auch die Beziehungsqualität im Blick behalten, von großer Bedeutung. Evaluations- und Interventionsstudien hierzu aus den Fachdidaktiken,

welche auch die in dieser Untersuchung nicht erreichte Zielpopulation in den Blick nehmen, scheinen unabkömmliche Desiderate.

## Literatur und Internetquellen

- Bortz, J., & Döring, N. (2003). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (3., überarb. Aufl.). Berlin, Heidelberg & New York: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-07299-8>
- Hattie, J. (2014). *Lernen sichtbar machen*. Überarb. deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“, besorgt von W. Beywl und K. Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hummrich, M. (2020). *Schulbildung auf Distanz – „Beschulung Zuhause“ in Zeiten von Corona*. Stellungnahme des Vorstands der Sektion Schulpädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Zugriff am 15.05.2020. Verfügbar unter: [https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek05\\_SchPaed/2020\\_Stellungnahme\\_Schulpaedagogik\\_Schule\\_Zuhause.pdf](https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek05_SchPaed/2020_Stellungnahme_Schulpaedagogik_Schule_Zuhause.pdf).
- Hurrelmann, K., & Dohmen, D. 2020. *Coronakrise verstärkt Bildungsungleichheit*. Zugriff am 15.05.2020. Verfügbar unter: <https://deutsches-schulportal.de/stimmen/das-deutscheschulbarometer-hurrelmann-dohmen-corona-krise-verstaerkt-bildungsungleichheit/>.
- Leiner, D. J. (2019). *SoSci Survey (Version 3.1.06)*. Computer-Software. Zugriff am 15.05.2020. Verfügbar unter: <https://www.soscisurvey.de/>.
- Schratz, M. (2020). Ver-rückte Klassenzimmer als Geburtsstätten für Neues? Sondierungen zwischen Fernunterricht und Homeschooling. *Lehren und Lernen*, 46 (5), 34–38. Zugriff am 15.05.2020. Verfügbar unter: <https://neckar-verlag.de/media/pdf/e4/d0/ac/11-2020-05G.pdf>.
- Unger, V., Wacker, A., & Rey, T. (2020). „Ich kann das nicht alleine, es ist keiner da, der es mir erklärt!“ Befunde einer explorativen Befragung zum Fernunterricht. *Lehren und Lernen*, 46 (5), 28–33. Zugriff am 21.05.2020. Verfügbar unter: <https://neckar-verlag.de/media/pdf/e4/d0/ac/11-2020-05G.pdf>.

*Albrecht Wacker*, Prof. Dr., geb. 1969, Professor für Schulpädagogik der Sekundarstufe I an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

E-Mail: [albrecht.wacker@ph-ludwigsburg.de](mailto:albrecht.wacker@ph-ludwigsburg.de)

Korrespondenzadresse: Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Institut für Erziehungswissenschaft, Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg

*Valentin Unger*, geb. 1990, Doktorand an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, derzeit im Vorbereitungsdienst an der Geschwister-Scholl-Gemeinschaftsschule Heidelberg und am Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte (GWHRS) Mannheim.

E-Mail: [unger@ph-heidelberg.de](mailto:unger@ph-heidelberg.de)

Korrespondenzadresse: Pädagogische Hochschule Heidelberg, Institut für Psychologie, Im Neuenheimer Feld 561, 69120 Heidelberg

*Thomas Rey*, geb. 1984, Dipl.-Päd., Doktorand an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg und Projektkoordinator SchulPrax an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

E-Mail: [thomas.rey@uni-bamberg.de](mailto:thomas.rey@uni-bamberg.de)

Korrespondenzadresse: Otto-Friedrich-Universität Bamberg, SchulPrax, Kapuzinerstraße 16, 96047 Bamberg

Ilka Hoffmann

## **Die Corona-Pandemie als Katalysator für Schulreformen?**

### **Ein persönlicher Blick auf die pädagogische Corona-Praxis**

---

#### **Zusammenfassung**

*Für die Schulen war und ist die Corona-Pandemie wie ein Stress-Test, der schonungslos auf unerledigte pädagogische Hausaufgaben hingewiesen hat und immer noch hinweist. Dies betrifft nicht nur die Digitalisierung, sondern insbesondere auch die Heranführung der Kinder und Jugendlichen an Formen selbständigen Lernens. Auf der anderen Seite hat die aktuelle Pandemie aber auch zahlreiche phantasievolle Lösungsansätze hervorgebracht. Der Beitrag beleuchtet anhand von Erfahrungen und Berichten von Lehrkräften und Eltern sowohl die zutage getretenen Herausforderungen als auch deren teils kreative pädagogische Lösungen. Ergänzend wird dabei auch auf eine aktuelle Studie der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) zur Umsetzung des Digitalpakts an den Schulen eingegangen.*

*Schlüsselwörter: Corona-Pandemie, selbständiges Lernen, Digitalisierung, DigitalPakt Schule, GEW-Studie*

#### **The Corona Pandemic as Catalyst for School Reforms?**

##### **A Personal View upon the Pedagogical Corona Practice**

#### **Abstract**

*For schools, the Corona Pandemic is like a stress test which has relentlessly highlighted outstanding homework and still does. This refers not only to digitization, but especially to the students' introduction to forms of self-regulated learning. Yet the recent pandemic has also triggered numerous creative approaches to solve these problems. Based on experiences and reports from teachers and parents, this contribution takes a closer look both at obvious challenges and at partly creative pedagogical solutions. Furthermore, it introduces a topical study by the GEW [Trade Union Education and Science] into the realization of the so-called "DigitalPakt Schule" [digital pact for schools].*

*Keywords: Corona pandemic, self-regulated learning, digitization, digital pact for schools, GEW study*



## 1 Einleitung

In den letzten Wochen habe ich immer wieder E-Mails von Lehrkräften und Eltern erhalten, die mir von ihren Erfahrungen mit dem Lernen und Unterrichten in Zeiten der Pandemie berichtet haben. Natürlich sind diese Berichte in keiner Weise repräsentativ. Dennoch lässt sich aus ihnen ein grober Überblick über Probleme und Chancen ableiten, die sich durch die aktuelle Situation ergeben haben. Daraus könnten wiederum Hypothesen für künftige Forschungsarbeiten entwickelt werden.

Letztlich geht es uns in der Pädagogik derzeit wohl auch nicht anders als den Virolog\*innen. Die Situation unterscheidet sich so stark von allem, was wir bisher erlebt haben, dass wir uns schwer damit tun, mit einfachen Deutungsmustern und Handlungsempfehlungen darauf zu reagieren. Einstweilen tasten wir uns also im Dunkeln voran und halten uns an allem fest, was eine vorläufige Orientierung zu versprechen scheint. In diesem vorsichtigen Sinne und in dem Bewusstsein der Vorläufigkeit meiner Überlegungen wage ich es hier, meine eigenen Erfahrungen mit der „Corona-Pädagogik“ stichwortartig zusammenzufassen.

## 2 Das Lernen neu kennenlernen

Einige Eltern berichten in Gesprächen, dass ihnen das gemeinsame Lernen zu einem neuen Kennen-Lernen der Kinder verholpen habe. Die gemeinsame Arbeit an Lerninhalten habe ihnen zu einer vertieften Einsicht in kindliche Lernprozesse verholpen. Gleichzeitig gewannen sie so ein neues Verständnis für die Anforderungen an pädagogisches Arbeiten.

Bei dieser Gruppe von Eltern hat sich durch die Corona-Pandemie also die Achtung vor der schulischen Arbeit erhöht. In anderen Fällen war allerdings das Gegenteil der Fall. Es gab auch Eltern, die jedwede Vorschläge für das Lernen zuhause als Zumutung empfanden: Wozu gebe es denn Lehrkräfte, wenn die Eltern sich nun selbst um die Bildung ihrer Kinder kümmern sollten?

Eine einfache Erklärung für diese Differenzen gibt es nicht. Ich vermute jedoch, dass dafür drei Aspekte maßgeblich sind: erstens das eigene Verhältnis zu den Kindern, das für einen gelungenen Einstieg in improvisierte pädagogische Prozesse von Empathie und Geduld geprägt sein muss; zweitens das häusliche Umfeld, das genug Ruhe und auch die nötige materielle Ausstattung für geistiges Arbeiten bieten muss; und drittens schließlich das Verhältnis zu den Lehrkräften, das von einem Geist der Kooperation und des produktiven Austauschs getragen sein muss.

### 3 Neue Freiräume vs. Überforderung

Wie im Falle der Eltern gibt es auch von den Lehrkräften sehr unterschiedliche Berichte über ihren Umgang mit der Pandemie. Einige haben sich damit schlicht überfordert gefühlt. Statt Unterstützung zu erfahren, fühlten sich nicht wenige von ihnen einem regelrechten Bashing ausgesetzt. Es fehlte an Mitteln und Konzepten sowie Erfahrungen, um den „Fernunterricht“<sup>1</sup> an jedem Standort gut umzusetzen.

Umso höher ist es jenen anzurechnen, denen es gelungen ist, ihre pädagogische Arbeit allen Widrigkeiten zum Trotz an die neue Situation anzupassen. Manche Lehrkräfte haben durch die veränderten Bedingungen teilweise einen neuen, qualitativ anderen Zugang zu den Kindern erhalten.

Die Gründe dafür liegen teilweise in der pädagogischen Arbeit selbst, teilweise aber auch in der veränderten Einstellung der Kinder zum Lernen. Der „Fernunterricht“ hat vielfach einen persönlicheren, stärker am einzelnen Kind orientierten Zugang zum Unterricht mit sich gebracht. Gleichzeitig haben viele Kinder und Jugendliche erst durch die plötzlichen Schulschließungen den Wert des gemeinsamen Lernens mit anderen erkannt.

Gerade dadurch, dass Schule auf einmal keine Pflichtveranstaltung mehr war, sondern etwas, um das man sich selbst bemühen musste und das man bis zu einem gewissen Grad auch selbst gestalten konnte, entstand bei manchen ein vertieftes Bewusstsein für die persönliche Bereicherung, die mit geistigen Prozessen einhergeht. Einen schönen Bericht über dieses „Corona-Wunder“ mit dem Titel „Wenn Schüler\*innen plötzlich lernen wollen“ hat Lenka Kersting vorgelegt, die in Berlin-Neukölln an einer Sekundarschule tätig ist (vgl. Kersting, 2020).

### 4 Digitalisierung und Individualisierung

In einer Studie zur Umsetzung des Digitalpakts an den Schulen, die die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft bereits vor Beginn der Corona-Krise in Auftrag gegeben hatte, wurde auch das Nutzerverhalten von Lehrkräften in Bezug auf digitale Medien untersucht (vgl. Mauß & Hasse, 2020). Dabei traten große Unterschiede zutage.

So gaben zwar fast alle Befragten (98 %) an, „im Rahmen ihrer Arbeit“ digitale Kommunikationsmittel zu nutzen (ebd., S. 26). Bei immerhin einem Drittel der Befragten war damit allerdings lediglich das Versenden von E-Mails gemeint. Von sozia-

---

1 Zur verwendeten Begrifflichkeit für diese neue Art der Erfüllung der Schulpflicht während der angeordneten Schulschließungen siehe die entsprechende Begründung im Editorial des vorliegenden Bandes.

len Netzwerken halten sich 83 Prozent im Rahmen ihrer Arbeit fern – wobei die Nutzung insbesondere von Facebook für schulische Zwecke den Lehrkräften in den meisten Bundesländern ohnehin aus Datenschutzgründen untersagt ist.

Auch die Tatsache, dass 61 Prozent der Befragten laut eigener Aussage Lehr- und Lernplattformen für ihre Arbeit nutzen (ebd.), zeugt nicht zwangsläufig von einem unverkrampft-produktiven Umgang mit der Digitalisierung. So sieht ein Drittel der Befragten (32 %) in der Nutzung digitaler Medien eine zusätzliche Arbeitsbelastung. Die Nutzung digitaler Kommunikationsmittel wird sogar von fast der Hälfte der Befragten (46 %) mit einer Erhöhung der Arbeitsbelastung assoziiert. Als Grund wird dabei insbesondere die fehlende Grenzziehung zwischen Arbeit und Freizeit angeführt, wie sie aus der Erwartung ständiger Erreichbarkeit resultiert. Lediglich 20 bzw. 15 Prozent empfinden die Nutzung digitaler Medien bzw. Kommunikationsmittel als Arbeitserleichterung (ebd., S. 30 f.).

Ein weiterer Grund für die überwiegend negative Bewertung der Nutzung digitaler Medien und Kommunikationsmittel könnte ein Mangel an adäquaten Fortbildungsangeboten sein. So gaben 42 Prozent der Befragten an, in den vergangenen zwei Jahren an keiner Fortbildung zu digitalen Fragen teilgenommen zu haben. Und bei den Übrigen bleibt unklar, wie lange und von welcher Qualität die Fortbildungsmaßnahmen waren (ebd., S. 39).

Analog zu den stark divergierenden Umgangsformen von Lehrkräften mit digitalen Medien und Kommunikationsmitteln sind die Schulen auch während der andauernden Corona-Pandemie sehr unterschiedlich mit den Möglichkeiten umgegangen, die die Digitalisierung ihnen bietet. In manchen Fällen sind lediglich Arbeitsblätter per Mail versandt worden. In anderen Fällen haben Schulleitungen und engagierte Lehrkräfte von Anfang an Konzepte entwickelt, die mit digitalen Hilfsmitteln eine Fortsetzung der pädagogischen Arbeit ermöglicht haben.

Die Konzepte haben anfangs ganz auf die digitalen Möglichkeiten gesetzt und diese später, als es die ersten Lockerungen gab, mit analogen Lehr-Lernformen verknüpft. Ein Beispiel für den Umgang mit den gegebenen Rahmenbedingungen ist etwa die folgende Vorgehensweise: individuelle Lernpläne für die einzelnen Kinder, permanente Kontaktmöglichkeit über E-Mail oder soziale Medien, Besprechung der Lernfortschritte in wöchentlichen Videokonferenzen, ergänzt durch individuelle Beratungsgespräche mit den Eltern sowie – ab der Lockerungsphase – ggf. auch durch wöchentliche Treffen in wechselnden Kleingruppen.

Eine solche Lehr-Lernform war laut Aussagen der Lehrkräfte sowohl für die Kinder befriedigend als auch für die Eltern entlastend. Für die Lehrkräfte selbst war damit allerdings ein deutlich erhöhter Arbeitsaufwand verbunden. Das entsprechende Engagement habe ich hauptsächlich bei Grundschullehrkräften beobachten können.

Dies mag damit zusammenhängen, dass die emotionale Bindung zwischen Lehrenden und Lernenden umso größer ist, je jünger letztere sind. Dies stärkt auf Seiten der Lehrenden offenbar das Gefühl, für die noch sehr unsicheren geistigen Gehversuche ihrer Schutzbefohlenen eine besondere Verantwortung zu haben.

## 5 Die Bildungspolitik als Bremsklotz?

So zeigt sich: Es gab durchaus Ansätze für einen kreativen Umgang mit den besonderen Anforderungen an schulisches Lernen während der Corona-Pandemie. Diese Ansätze hätte man aufgreifen und weiterentwickeln können. Das Ergebnis wäre ein stärker individualisierter und differenzierter Unterricht gewesen, von dem die Pädagogik auch nach der Pandemie hätte profitieren können. Die Schule wäre dann anders aus dieser schwierigen Situation herausgegangen, als sie in sie hineingegangen ist.

Eben diese Vorstellung scheint in der Bildungspolitik und -administration eine gewisse Unruhe ausgelöst zu haben. So wurde schon lange vor der Diskussion um erneute Schulöffnungen die Devise ausgegeben, der Unterricht solle weiterlaufen wie bisher. Online-Lernen bedeutete für die deutsche Bildungspolitik und -administration häufig nichts anderes, als dass das bisherige gleichschrittige, fächerzentrierte und notenbasierte Lernen nun im „Fernunterricht“ weiter praktiziert werden sollte. Dass bei der Entscheidung, an den Abiturprüfungen und den zentralen Abschlussarbeiten festzuhalten, von der viel beschworenen „Objektivität“ und „Gleichbehandlung“ aller Abitur- und Abschlussjahrgänge vor dem Hintergrund des allgegenwärtigen Krisenszenarios keine Rede sein konnte, wurde schlicht geleugnet.

## 6 Digitalisierung – welche Digitalisierung?

Vor diesem Hintergrund muss auch die immer wieder aufgestellte Behauptung, eine schnellere Digitalisierung hätte die Schulen die Krise besser meistern lassen, mit einem dicken Fragezeichen versehen werden. Dass die Digitalisierung den Schulen neue Möglichkeiten eröffnet, ist unstrittig. Ich selbst bin bei Recherchen auf einige sehr raffiniert gestaltete Online-Planspiele gestoßen, die die anwendungsbezogene Vermittlung hoch komplexer Inhalte enorm erleichtern können. Angenehm überrascht war ich auch von einigen digitalen Lernangeboten, die selbst für einfache Lernformen kreative Aufgabentypen entwickelt haben.

Allerdings musste ich auch feststellen, dass das keineswegs die Regel ist. Es gibt im Netz durchaus auch Lernangebote, die lediglich die alten analogen Übungstypen in ein digitales Gewand kleiden. Online-Drill ist aber um keinen Deut besser als Offline-Drill.

Die bildungspolitischen Ansätze weisen nun aber leider in eben diese Richtung. Das neue, massiv von der Digitalwirtschaft beworbene Zauberwort heißt hier „Learning Analytics“ (vgl. hierzu Hartong, 2019, und Fickermann, Manitijs & Karcher, 2020). Im Prinzip folgen hier die Aufgabenformate meist einem einfachen Reiz-Reaktionsschema. Hinzu kommt eine Kontrolle von Lerntempo und -haltung der Schüler\*innen. In China, wo derartige Lernformen bereits seit Längerem in den Unterricht integriert werden, geht das so weit, dass über eine Kontrolle der Augenbewegungen die Aufmerksamkeit der Lernenden gemessen wird – Sanktionen bei Fehlverhalten inbegriffen (vgl. Dorloff, 2019).

Diese Art der Digitalisierung bewirkt damit das Gegenteil dessen, was über eine Nutzung der kreativen Angebote und Kommunikationsformen des neuen, digitalen Zeitalters möglich wäre. Zwar erheben die Anbieter entsprechender Programme den Anspruch, maßgeschneiderte Aufgaben für die einzelnen Lernenden zu konzipieren. Gleichzeitig bauen sie jedoch auf fremdgesteuerten Lernformen auf und unterbinden damit die Entwicklung geistiger Autonomie. So fördern sie die Unterordnung unter die festgelegten Antwortschemata und stehen der kritisch-konstruktiven Aneignung von Lerninhalten entgegen.

Insgesamt begünstigen derartige Lernprogramme damit nicht nur eine frühzeitige geistige Entmündigung der Heranwachsenden. Sie unterdrücken vielmehr auch ihre Kreativität und verhindern folglich gerade das, was mit der Digitalisierung auch verknüpft wird, nämlich Innovationen.

## **7 Lehren aus der Corona-Krise?**

Ob irgendwer irgendwelche Lehren für den Bildungsbereich aus der Corona-Pandemie ziehen wird, lässt sich momentan noch nicht absehen. Umso wichtiger erscheint es, hier wenigstens einige zentrale Punkte zu benennen, an denen sich eine „Post-Corona-Pädagogik“ orientieren sollte. Besonders wichtig erscheinen mir dabei die folgenden Aspekte:

- 1) Nur ein Lernen, das auf der Fähigkeit zu einer eigenständigen Organisation der Lernprozesse aufbaut, ist krisensicher. Denn auch dies hat die Pandemie gezeigt: Schulen, die schon zuvor auf individualisierende Lernformen wie Portfolio-, Projekt- und Wochenplanarbeit gesetzt haben, sind leichter mit der pädagogischen Ausnahmesituation klargekommen. Die Lernenden waren hier besser darauf vorbereitet, selbständig zu arbeiten, und die Lehrenden hatten weniger Probleme, die entsprechenden Lernformen mit digitalen Formaten zu verknüpfen.
- 2) Jede Pädagogik bekommt die Digitalisierung, die sie verdient. Eine Pädagogik, die auf kreatives Denken und Formen selbstorganisierten Lernens setzt, wird auch

die Digitalisierung kreativ nutzen können. Wo die Pädagogik dagegen auf gleichschrittiges Lernen und das berüchtigte „teaching to the test“ setzt, wird sie auch im Internet nur einen Spiegel ihrer bisherigen Vorstellungen vom Lehren und Lernen sehen. Entscheidend wird damit die Fortbildungsfrage: Wer die Fortbildung in welchem Geist durchführt, wird darüber bestimmen, ob die Digitalisierung zu einem „Mehr desselben“ führt oder den Schulen neue pädagogische Möglichkeiten eröffnet.

- 3) An zahlreichen Schulen sind während der Corona-Pandemie neue Formen des gemeinsamen Lehrens und Lernens entwickelt worden. Dies zeigt: Wenn man Schulleitungen und Lehrenden die nötigen pädagogischen Freiräume lässt, entsteht daraus ein Mehrwert, von dem am Ende alle profitieren: die Lernenden, die ein stärker auf ihre Bedürfnisse zugeschnittenes Lernangebot erhalten, die Lehrkräfte, denen die stärker selbstgesteuerte Arbeit eine größere Befriedigung verleiht, und die Gesellschaft, die selbstbewusstere Mitglieder erhält, die sich leichter auf die Anforderungen einer sich immer schneller verändernden Welt einstellen können. Diese Erfahrungen sollten evaluiert und in der Fortbildung von Lehrkräften genutzt werden.

## Literatur und Internetquellen

- Dorloff, A. (2019). Alles unter Kontrolle: Chinas intelligenter Schule entgeht nichts. *Campus und Karriere*. Sendung im Deutschlandfunk am 21.01.2019. Zugriff am 30.05.2020. Verfügbar unter: [https://www.deutschlandfunk.de/alles-unter-kontrolle-chinas-intelligenter-schule-entgeht.680.de.html?dram:article\\_id=438868](https://www.deutschlandfunk.de/alles-unter-kontrolle-chinas-intelligenter-schule-entgeht.680.de.html?dram:article_id=438868).
- Fickermann, D., Manitiuss, V., & Karcher, M. (Hrsg.). (2020). „*Neue Steuerung*“ – Renaissance der Kybernetik? (Die Deutsche Schule, 15. Beiheft). Münster & New York: Waxmann.
- Hartong, S. (2019). *Learning Analytics und Big Data in der Bildung. Zur notwendigen Entwicklung eines datenpolitischen Alternativprogramms*. Frankfurt a.M.: GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft). Zugriff am 30.05.2020. Verfügbar unter: <https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=91791&token=702ec8d5f9770206a4aa8a1079750ec9021b90bf&sdownload=&n=Learning-analytics-2019-web-IVZ.pdf>.
- Kersting, L. (2020). Das Corona-Wunder. Wenn Schüler\*innen plötzlich lernen wollen. *bbz – Berliner Bildungszeitschrift*, 72 (5), 20. Zugriff am 30.05.2020. Verfügbar unter: <https://www.gew-berlin.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=96675&token=79c977765f545f5db70c1bd92e2f8b587a7f1c7a&sdownload=&n=bbz-05.pdf>.
- Mauß, A., & Hasse, C. (2020). *Digitalpakt. Eine Online-Umfrage im Auftrag der GEW unter erwerbstätigen GEW-Mitgliedern an deutschen Schulen*. Frankfurt a.M.: GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft). Zugriff am 30.05.2020. Verfügbar unter: <https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=97283&token=1fff3c48386bb347b9cd047b05652541d9cc0cba&sdownload=&n=202004-Mitgliederbefr-Digitalisierung.pdf>.

*Ilka Hoffmann*, Dr., geb. 1964, seit 2013 Leiterin des GEW-Vorstandsbereichs Schule.  
E-Mail: [ilka.hoffmann@gew.de](mailto:ilka.hoffmann@gew.de)  
Korrespondenzadresse: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Reifenberger Str. 21, 60489 Frankfurt a.M.



# **SCHULISCHE HANDLUNGSFELDER WÄHREND UND NACH DER PANDEMIE**





Michael Wrase

## Schulrechtliche Herausforderungen in Zeiten der Corona-Pandemie

---

### Zusammenfassung

*Der Beitrag befasst sich mit den zentralen schulrechtlichen Fragen vor dem Hintergrund der Corona-Pandemie im laufenden und im kommenden Schuljahr. Er behandelt dabei die rechtlichen Anforderungen an Schulschließungen nach dem Infektionsschutzgesetz (IfSG), die Schulpflicht, Leistungsbewertungen und die Ausstattung von Schüler\*innen mit digitalen Lernmitteln.*

*Schlüsselwörter: Schulschließung, Schulpflicht, Leistungsbewertung, Ausstattung mit digitalen Lernmitteln*

### Challenges for School Law in Times of the Corona Pandemic

#### Abstract

*Against the background of the Corona pandemic, this contribution deals with central legal questions in the current and the next school year. In doing so, it discusses the legal requirements for school closures according to the Infection Protection Law, compulsory education, performance assessments and the provision of digital learning aids for students.*

*Keywords: school closure, compulsory education, performance assessment, digital learning aids*

## 1 Einleitung

Die flächendeckende Schließung der Schulen aufgrund der Corona-Pandemie, die in allen Bundesländern ab dem 15. März 2020 bzw. in den darauffolgenden Tagen begann, war in der Geschichte der Bundesrepublik beipiello. Schulorganisation und Schulrecht waren auf eine solche Ausnahmesituation infolgedessen wenig vorbereitet. Trotz aller Probleme und Defizite bei der Bewältigung des „Fernunterrichts“<sup>1</sup> und

---

1 Zur verwendeten Begrifflichkeit für diese neue Art der Erfüllung der Schulpflicht während der Schulschließungen siehe die entsprechende Begründung im Editorial des vorliegenden Bandes.

der Notbetreuung sollten die Anstrengungen und nicht selten kreativen Lösungen der Schulverwaltungen, Schulen, Pädagog\*innen und nicht zuletzt der Eltern, welche die Hauptlast der Betreuung und des „Fernunterrichts“ tragen mussten, hervorgehoben werden. Das gilt besonders für die vorsichtige Wiederaufnahme eines eingeschränkten Schulbetriebs seit Anfang Mai 2020. Der nur tage- bzw. wochenweise Unterricht in kleinen Lerngruppen mit Konzentration auf Kernfächer, die Einhaltung eines Mindestabstands von 1,50 m und weitreichende Hygieneregeln stellen weiter erhebliche Belastungen für die Schüler\*innen, das Lehrpersonal und die Eltern dar.

## **2 Herausforderungen für das kommende Schuljahr**

Aufgrund der momentan geringen Infektionszahlen und neueren Erkenntnisse über die Verbreitung des Virus SARS-CoV-2, die Eindämmungsmaßnahmen durch Testung, Nachverfolgungen und Isolation ermöglichen, besteht die Hoffnung, nach der Sommerpause in den üblichen Lerngruppen und mit weitgehend ungekürzten Stundenplänen in das neue Schuljahr zu starten. Dennoch wird auch das kommende Schuljahr zumindest im ersten Halbjahr kein normales sein, und unter ungünstigen Umständen könnte es sogar zu einem erneuten temporären „Lockdown“ oder einzelnen Schulschließungen kommen. Expert\*innen haben im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung (FES) bereits erste Empfehlungen für die Schulorganisation, die Unterrichtsgestaltung und die Leistungsbewertung unter verschiedenen Szenarien erarbeitet (vgl. Maaz et al., 2020).

Im Folgenden werde ich die zentralen Herausforderungen für den Schulbetrieb unter den Bedingungen der Corona-Pandemie aus Sicht des Schulrechts behandeln. Dabei wird auf das Recht auf Bildung und die Rechtmäßigkeitsanforderungen an Schulschließungen, auf pandemiebedingte Einschränkungen der Schulpflicht und der Präsenzverpflichtung von Lehrkräften sowie auf die Leistungsbewertung im „Fernunterricht“ und die Lernmittelfreiheit für Schüler\*innen aus einkommensschwachen Familien eingegangen. Aufgrund der sich noch entwickelnden Rechtsprechung und Literatur zu den aufgeworfenen Fragen und des begrenzten Umfangs dieses Beitrags handelt es sich um nicht mehr, aber auch nicht weniger als eine erste juristische Bewertung dieser Fragen.

## **3 Rechtliche Anforderungen an pandemiebedingte Schulschließungen und Einschränkungen des Schulbetriebs**

Die Schließung der Schulen und Kindertageseinrichtungen stützt sich auf § 28 Abs. 1 Satz 2 IfSG (Gesetz zur Verhütung und Bekämpfung von Infektionskrankheiten beim Menschen – Infektionsschutzgesetz) und die nach der Ermächtigungsgrundlage des § 32 IfSG ergangenen Infektionsschutz-Verordnungen der Bundesländer. Die

Norm gestattet ausdrücklich die Schließung von Gemeinschaftseinrichtungen i. S. d. § 33 IfSG, wozu insbesondere auch die Kindertageseinrichtungen (Nr. 1) und die „Schulen und sonstigen Ausbildungseinrichtungen“ (Nr. 3) gehören. Anders als teilweise bei den Betriebsschließungen sowie Ausgangs- und Kontaktsperren (dazu u. a. Edenharter, 2020; Klafki, 2020; Kießling, 2020) kann an einer hinreichend bestimmten Rechtsgrundlage für die Schulschließungen und Unterrichtsverbote nach dem IfSG kein Zweifel bestehen. Jedoch verlangt § 28 Abs. 1 Satz 1 IfSG, auf dessen tatbestandliche Voraussetzungen der Satz 2 Bezug nimmt, ausdrücklich, dass die Maßnahmen nur zulässig sind, „soweit und solange es zur Verhinderung der Verbreitung übertragbarer Krankheiten erforderlich ist“. Die Voraussetzung der Erforderlichkeit stellt eine einfachgesetzliche Konkretisierung des verfassungsrechtlichen Verhältnismäßigkeitsprinzips dar, das bei Grundrechtseingriffen, wie sie bei der Pandemiebekämpfung in Rede stehen, immer zu beachten ist (vgl. Edenharter, 2020).

Zwar findet sich im Grundgesetz (GG) das Recht auf Bildung und damit Zugang zu Schulen und anderen Bildungseinrichtungen nicht explizit. Dieses Recht ist aber in den meisten Verfassungen der Bundesländer verankert.<sup>2</sup> Auf Ebene des Völkerrechts wird das Recht auf Bildung in Art. 13 des Internationalen Paktes über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (IPwskr)<sup>3</sup>, Art. 20 der UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK)<sup>4</sup> und, bezogen auf Menschen mit Behinderungen, in Art. 24 der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK)<sup>5</sup> rechtsverbindlich garantiert. Es handelt sich seinem Wesen nach um ein soziales Menschenrecht, das in der Literatur auch als „Empowerment-Recht“ kategorisiert wird (vgl. Breiter, 2006). Seine objektivrechtliche Entsprechung findet das Recht auf Bildung der Kinder in der staatlichen Schulaufsicht nach Art. 7 Abs. 1 GG, dem zugleich ein umfassender Bildungs- und Erziehungsauftrag des Staates entnommen wird (vgl. Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts – BVerfGE 47, 46, 71 f.; 93, 1, 21; 98, 218, 244).

Das Recht auf Bildung wird durch die Schulschließungen für viele Kinder, gerade auch solche aus ärmeren Familien, ausgesetzt. Betroffen sind vor allem die Kinder, die von ihren Eltern keine ausreichende Unterstützung im „Fernunterricht“ erhalten (können), weil sie aus sozial benachteiligten Lebensverhältnissen kommen, nicht Deutsch als Muttersprache sprechen oder sonst mit den akademischen Bildungsinhalten nicht vertraut sind. Diesen Schüler\*innen fehlt in beengten Wohn-

2 Art. 11 Abs. 1 Verf. Baden-Württemberg; Art. 128 Abs. 1 Verf. Bayern; Art. 20 Abs. 1 Verf. Berlin; Art. 29 Abs. 1 Verf. Brandenburg; Art. 27 Abs. 1 Verf. Bremen; Art. 8 Abs. 1 Verf. Nordrhein-Westfalen; Art. 4 Abs. 1 Verf. Niedersachsen; Art. 29 Verf. Sachsen; Art. 25 Abs. 1 Verf. Sachsen-Anhalt; Art. 24a Verf. Saarland; Art. 6a Abs. 3 Verf. Schleswig-Holstein; Art. 20 Abs. 1 Verf. Thüringen.

3 International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights (ICESCR), General Assembly Resolution 2200A (XXI) of 16 December 1966; BGBl. 1976 II, S. 428.

4 Convention on the Rights of the Child (CRC), General Assembly Resolution 44/25 of 20 November 1989; BGBl. 1992 II, S. 990.

5 Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD), General Assembly Resolution 61/106 of 13 December 2006; BGBl. 2008 II, S. 1419.

verhältnissen oft die angemessene Lernumgebung; ihnen fehlt die Struktur des Schulalltags und nicht zuletzt der unmittelbare Kontakt zu ihren Lehrer\*innen. In der Bildungsforschung besteht weitgehende Einigkeit, dass mit jedem Tag Abstand zur Schule auch der Lernabstand zwischen den Kindern abhängig von ihrer Herkunft und ihrem Bedarf an Lernunterstützung wächst (Autor\*innenkollektiv, 2020). Auch ein gut gemachter „Fernunterricht“ kann somit für einen erheblichen Teil der Schüler\*innen nicht als angemessene Alternative zur Präsenzsituation in der Schule angesehen werden. Damit ist nicht zuletzt der in Art. 28 Abs. 1, 1. Halbsatz UN-KRK verankerte Grundsatz der Chancengleichheit betroffen.

Besonders hart treffen die Schulschließungen auch Kinder mit Behinderungen. Sie benötigen spezielle pädagogische Unterstützung und Assistenz, die mit den Corona-Beschränkungen teilweise entfallen sind (siehe den Beitrag von Goldan, Geist und Lütje-Klose in diesem Band). Infolge von Schulschließungen wird folglich auch die besondere Gewährleistung des Rechts auf inklusive Beschulung nach Art. 24 UN-BRK temporär aufgehoben.

Eingriffe in Menschenrechte der Kinder, wie sie durch die Schließung der Schulen geschehen, können aus Gründen des Gesundheitsschutzes gerechtfertigt sein. Den Staat trifft eine Schutzpflicht für die Gesundheit in der Schule. Das Recht auf Leben und Gesundheit hat völkerrechtlich und auch im Grundgesetz (Art. 2 Abs. 2 Satz 1 GG) einen hohen Rang. Aber es steht nicht allein und über allen anderen Rechten. Vor allem muss die Verhältnismäßigkeit beachtet werden, wie § 28 Abs. 1 Satz 1 IfSG auch einfachgesetzlich festlegt. Das heißt konkret, dass Schulschließungen überhaupt geeignet sein müssen, die gesundheitlichen Gefahren abzuwehren. Darüber hinaus müssen sie erforderlich und zumutbar sein. Das wiederum bedeutet, dass man genau prüfen muss, ob es nicht weniger einschneidende Maßnahmen gibt, mit denen das Ziel ebenso gut erreicht werden kann (vgl. BVerfGE 126, 112, 144 f., st. Rspr. [ständige Rechtsprechung]; Jarass & Pieroth, 2018, Art. 20 Rn. 85 m. w. N.).

Das lässt sich natürlich nur beurteilen, wenn man die Auswirkungen unterschiedlicher Maßnahmen einschätzen kann. Den Verwaltungsgebern und zuständigen Behörden kommt dabei ein Prognose- und Einschätzungsspielraum zu (vgl. BVerfGE 126, 112, 145, st. Rspr.; ausf. Wrase, 2016, S. 379 ff.). Sie müssen die Infektionslage genau beobachten und jede Maßnahme auf der Grundlage aktuell verfügbarer wissenschaftlicher Erkenntnisse treffen. Das ist eine komplizierte Aufgabe, denn gerade über die Verbreitung des Corona-Virus unter Kindern und Jugendlichen weiß man bislang recht wenig. Das Robert Koch-Institut stellte im April 2020 in einem sorgfältig erarbeiteten Bulletin fest: „Es gibt international keine publizierten Erfahrungen für Covid-19 zur Effektivität von Schul- bzw. Kindertageschließungen“ (RKI, 2020, S. 7).

Klar ist mittlerweile, dass Kinder an dem Virus deutlich seltener symptomatisch, das heißt, wahrnehmbar erkranken als Erwachsene, dass es selbst in Risikogruppen kaum zu schweren Krankheitsverläufen kommt und dass die Sterblichkeitsrate unter Minderjährigen äußerst gering ist. Das heißt natürlich nicht, dass es nicht auch bei Kindern vereinzelt zu schweren Krankheitsverläufen bis hin zu Todesfällen kommt. Das Risiko liegt allerdings in einem so geringen Bereich, dass es durch Hygienemaßnahmen, Gesundheitschecks, aber vor allem durch das sofortige Handeln beim Auftreten von Infektionen kontrollierbar und damit akzeptabel erscheint (vgl. auch RKI, 2020, S. 7).

Deutlich schwerer ist gegenwärtig das Übertragungs- und Verbreitungsrisiko unter Schulkindern einzuschätzen. Es ist nach derzeitigem Erkenntnisstand davon auszugehen, „dass Kinder – wie bei anderen respiratorischen übertragbaren Erkrankungen – relevant zu einer Verbreitung von COVID-19 beitragen“ (ebd., S. 6). Die Gesundheitsämter müssen die Entwicklung an den Schulen infolgedessen genau im Blick behalten und im äußersten Fall einzelne Schulen auch (teilweise) wieder schließen, wenn es unter den Schüler\*innen, in deren Familien oder bei Lehrkräften zu Ansteckungen kommt, deren Auswirkungen nicht durch gezielte Einzelmaßnahmen kontrolliert werden können. Ein anlassbezogenes Einschreiten ist dabei immer das mildere Mittel gegenüber einer generellen Schließung von Schulen.

Einschränkende Maßnahmen in der Schul- und Unterrichtsorganisation wie ein strikter Mindestabstand, verkleinerte Lerngruppen und weitreichende Hygieneregeln sind ebenso fortlaufend auf ihre Erforderlichkeit zu überprüfen. Wenn Maßnahmen wie etwa das wiederholte Händewaschen in der Schulzeit aufgrund der geringen Bedeutung von Schmierinfektionen medizinisch nicht (mehr) als notwendig angesehen werden, müssen sie entfallen. Soweit bei geringer Infektionstätigkeit eine effektive Kontaktverfolgung möglich und das Risiko eines geringfügigen Anstiegs der Infektionszahlen medizinisch vertretbar erscheint, ist die Verbesserung der Lernsituation im Sinne einer Normalisierung des Schulalltags geboten (Maaz et al., 2020, S. 12).

Im Sinne der besonderen Betroffenheit von Kindern, die, wie dargelegt, zuhause keine ausreichende Lernunterstützung erhalten (können), ist es zulässig, wenn nicht aus kompensatorischen Gründen geboten, diesen Kindern im Rahmen der Notbetreuung bzw. des Präsenzunterrichts Vorrang einzuräumen. Entsprechende Maßnahmen verstoßen nicht gegen den Grundsatz der Gleichbehandlung, sondern dienen der Umsetzung des Rechts auf Bildung im Sinne chancengleicher Förderung aller Schüler\*innen.

## **4 Teilweise Aussetzung der Schulpflicht und Präsenzverpflichtung für Lehrkräfte?**

In allen Bundesländern ist der Schulbetrieb mittlerweile unter eingeschränkten Bedingungen wieder aufgenommen worden. In fast allen Bundesländern (bis auf Sachsen) werden die Klassen dabei in kleinere Lerngruppen aufgeteilt und nur tage- bzw. wochenweise in der Schule unterrichtet, sodass die Beschulung momentan in einer Mischung aus Präsenz- und „Fernunterricht“ stattfindet, was teilweise auch als „rollierendes Modell“ bezeichnet wird (Sauer, 2020). Allerdings beabsichtigen die meisten Bundesländer, nach den Sommerferien zu einem Regelschulbetrieb in Präsenz zurückzukehren, soweit das Infektionsgeschehen dies zulässt.

Nach Aufhebung der Schulschließungen nach dem IfSG gilt in allen Bundesländern die Schul(besuchs)pflcht grundsätzlich wieder für alle Schüler\*innen (ausf. zu den Rechtsgrundlagen: Avenarius & Hanschmann, 2019, S. 345 ff.). Es ist in der gegenwärtigen Situation auch nicht geboten, die Schulpflicht aus Gründen des Gesundheitsschutzes in eine Bildungspflicht umzuwandeln, wonach Eltern ihre Kinder auch weiter durchgängig im „Fernunterricht“ selbst unterrichten können. Die Rechtsprechung hat wiederholt und klar auf die Integrationsfunktion der Schule hingewiesen und gleichzeitig das Recht der Kinder hervorgehoben, elementare Bildungsinhalte auch außerhalb des Elternhauses vermittelt zu bekommen; das Elternrecht aus Art. 6 Abs. 2 GG wird insoweit durch den gleichgeordneten Bildungs- und Erziehungsauftrag des Art. 7 Abs. 1 GG eingeschränkt (siehe nur BVerwG [Bundesverwaltungsgericht], Urteil vom 11.09.2013 – 6 C 12.12, Rn. 21 ff.). Soweit unter den Bedingungen der Pandemie nunmehr einer generellen „Lockerung“ der Schulpflicht, z.B. für gesundheitliche Risikogruppen, aus verfassungsrechtlichen Gründen das Wort geredet wird (etwa Sauer, 2020), ist Vorsicht geboten. Denn die Rechtsprechung hat gerade auf die Durchbrechung des Gleichheitsgrundsatzes nach Art. 3 Abs. 1 GG bei der Wiedereinführung der Schulbesuchspflicht ablehnend reagiert (vgl. VGH [Verwaltungsgerichtshof] Hessen, Beschluss vom 24.04.2020 – 8 B 1097/20.N).

Eine geforderte „Härtefallklausel“, mit welcher der staatlichen Schutzpflicht aus Art. 2 Abs. 2 Satz 1 GG (zuletzt BVerfGE 142, 313, 337, st. Rspr.) Rechnung getragen werden kann, braucht es ebenfalls nicht. In allen Bundesländern können nach den bestehenden schulgesetzlichen Regelungen auf Antrag „in Ausnahmefällen“ oder wegen eines „wichtigen Grundes“ von den Schulen oder Schulbehörden Befreiungen von der Schulpflicht erteilt werden (vgl. Avenarius & Hanschmann, 2019, S. 350 ff.). Bei derartigen Ermessensentscheidungen sind natürlich die Grundrechte, und damit vor allem auch das Recht auf Schutz der Gesundheit der Kinder und ihrer Familienangehörigen aus Art. 2 Abs. 2 Satz 1 GG, zu beachten. Eine Ermessensreduzierung dahingehend, dass auch unter Beachtung bestimmter Sicherheits- und Hygienemaßnahmen die Befreiung eines Kindes von der Teilnahme

am Präsenzunterricht zwingend geboten wäre, dürfte allerdings nur in besonders gelagerten Fällen, etwa bei Vorerkrankungen oder aktuellen gesundheitlichen Beeinträchtigungen, anzunehmen sein. Es ist legitim und aus Gründen der Gleichbehandlung auch ratsam, für Befreiungen aus gesundheitlichen Gründen wie bislang einen Nachweis durch ärztliche Atteste o.ä. zu verlangen. Den Kultusministerien ist zu empfehlen, für das kommende Schuljahr entsprechende Vorgaben im Wege allgemeiner Verwaltungsvorschriften zu erlassen.

In zwei Eilbeschlüssen hat die 3. Kammer des Verwaltungsgerichts [VG] Leipzig im Rahmen der derzeitigen Wiederaufnahme des Schulbetriebs eine Aussetzung der Schulpflicht für die antragstellenden Grundschulkinder angeordnet. Die sächsische Landesregierung hat darauf bis auf weiteres die Schulbesuchspflicht für alle Kinder ausgesetzt. Entscheidender Punkt war die Entscheidung des Kultusministeriums, auf einen verpflichtenden Mindestabstand bei Grundschüler\*innen zu verzichten. Zwar meint das VG, dass es nicht darüber zu befinden habe, ob „die Einhaltung eines Mindestabstands zwingender Bestandteil eines jeden Schutzkonzeptes zu sein“ habe. Allerdings habe das Land einen Mindestabstand von 1,5m in nahezu allen Lebensbereichen angeordnet und diesen damit zu einem wesentlichen Bestandteil „seines jeweiligen Schutzkonzeptes gemacht“, was eine Selbstbindung nach Art. 3 Abs. 1 GG auslöse. Es sei kein sachlicher Grund ersichtlich, warum das Kultusministerium von diesem Erfordernis gerade für die Grundschulen abgewichen sei (VG Leipzig, Beschlüsse vom 15.05.2020 – 3 L 245/20 und 3 L 247/20).

Der Beschluss des VG Leipzig ist nicht überzeugend. Die Nicht-Einführung des Mindestabstands für Grundschüler\*innen wurde plausibel damit begründet, dass das Infektions- und Gesundheitsrisiko gerade bei jüngeren Kindern nach einer Reihe von Studien als geringer eingeschätzt werde als bei älteren Personen und gerade in der pädagogischen Arbeit mit Grundschulkindern ein Mindestabstand oft schwer durchsetzbar sei (und viel Kraft und Aufmerksamkeit der Pädagog\*innen erfordere). Diese objektiven Gründe reichen für eine Differenzierung im Rahmen des Einschätzungsspielraums der Behörde aus. Der vom VG erhobene Vorwurf einer unsachlichen Differenzierung (Willkürverbot) ist folglich überzogen.

Ebenso wenig kann eine allgemeine Befreiung von Lehrkräften, etwa ab einem bestimmten Alter, von der Präsenzpflcht rechtlich begründet werden. Auch wenn den Staat als Dienstherrn bzw. Arbeitgeber eine besondere Fürsorge- und Schutzpflicht für das pädagogische Personal an den Schulen trifft, erfüllt er dies unter gegenwärtigen Bedingungen durch die mit den Gesundheitsämtern abgestimmten Hygiene- und Vorsorgemaßnahmen. Wie bereits dargelegt, ist es zentral, dass eine regelmäßige gesundheitliche Beobachtung und Kontrolle in möglichst enger Abstimmung mit den Gesundheitsämtern stattfindet, damit Übertragungsherde und mögliche symptomatische Fälle möglichst frühzeitig erkannt und erforderliche Maßnahmen getroffen werden. Auch die (freiwillige) Testung von Pädagog\*innen sollte nach Möglichkeit



ausgebaut werden. Soweit diese Bedingungen erfüllt sind, kann eine Freistellung von Präsenzaufgaben in der Schule für Lehrkräfte nur unter besonderen Umständen eines deutlich erhöhten Risikos durch Vorerkrankungen nach Art. 2 Abs. 2 Satz 1 GG geboten sein (die Rechtsprechung verlangt eine „evidente“ Unzulänglichkeit der getroffenen Maßnahmen; vgl. Jarass & Pieroth, 2018, Art. 2 Rn. 92 m. w. N.).

## 5 Abschlussprüfungen und Leistungsbewertungen

Maßgeblich für die rechtliche Einordnung von schulischen Prüfungen und Leistungsbewertungen ist der Grundsatz der Chancengleichheit, den das Bundesverfassungsgericht aus Art. 12 Abs. 1 und Art. 3 Abs. 1 GG abgeleitet hat (grdl. BVerfGE 84, 34, 50 ff.; ausf. Niehues & Fischer, 2018, Rn. 128 ff.). Allerdings beschränkt die Rechtsprechung diese Gewährleistung weitgehend auf die Gleichheit der (äußeren) Prüfungsbedingungen unter Hinweis darauf, dass es eine absolute Gerechtigkeit für jeden Einzelnen nicht geben könne (Niehues & Fischer, 2018, Rn. 403 m. w. N.). Vor diesem Hintergrund ist es nicht überraschend, dass die Gerichte in den bislang zur Abiturprüfung 2020 ergangenen Entscheidungen eine Verletzung der Chancengleichheit weder mit Blick auf einen unzureichenden Infektionsschutz noch wegen individueller Härten, etwa aufgrund der pandemiebedingten „Stresssituation“ oder eines beengten Lernraums zuhause, anerkannt haben. Vielmehr diene die von der Kultusministerkonferenz beschlossene Durchführung der Abiturprüfungen in allen Bundesländern gerade der Einheitlichkeit der Abschlussbedingungen und damit der Chancengleichheit (so u. a. VG Berlin, Beschluss vom 20.04.2020 – 3 L 155.20; VG Wiesbaden, Beschluss vom 30.03.2020 – 6 L 342/20.WI). Mögliche Anfechtungen der Prüfungsergebnisse dürften unter diesen Umständen keine Erfolgsaussichten haben.

Dies bedeutet jedoch nicht, dass der Grundsatz chancengleicher Leistungsbewertung keine Anpassungen an die pandemiebedingten Besonderheiten des Schulalltags erfordert. Das zeigt sich insbesondere bei der Bewertung von Leistungen, die unter den Bedingungen eines (teilweisen) „Fernunterrichts“ erbracht werden. Hier fehlen Einsichtsmöglichkeiten, um den Anteil selbständigen Arbeitens gegenüber dem Anteil elterlicher oder sonstiger Unterstützung klar abzugrenzen; auch Täuschungshandlungen sind unter diesen Umständen nicht auszuschließen (Maaz et al., 2020, S. 32). Damit ist die Gleichheit der äußeren Bedingungen für die Leistungsbewertung nicht ausreichend gewährleistet. Die FES-Expert\*innenkommission (Maaz et al., 2020) empfiehlt daher, die Feedbackfunktion von Leistungsbewertungen zu stärken und von verbindlicher Benotung soweit als möglich abzusehen:

„In der jetzigen Situation erscheint es unangemessen, wenn nicht sogar rechtlich nur bedingt möglich, die Bedeutung von Noten für Übergangsentscheidungen, aber auch für die Vergabe von Abschlüssen in vollem Umfang beizubehalten. Vor diesem Hintergrund sollte auf das klassische Sitzenbleiben verzichtet werden; auch sollten Abschlüsse, die ohne Erbringung gesonderter Prüfungsleistungen erworben werden (Erster und Mittlerer Schulabschluss in einigen Schulformen und Ländern, Fachhochschulabitur), vom Notendurchschnitt entkoppelt werden. Anstelle auf formale Mechanismen der Entscheidungsfindung zu setzen (‚bei Notendurchschnitt X keine Versetzung‘), sollten die individuelle Beratung der Schüler\*innen sowie ihrer Eltern zur Möglichkeit einer freiwilligen Wiederholung, ihre Begleitung und Unterstützung bei der Entscheidungsbildung eine umso größere Rolle spielen“ (ebd., S. 34).

## 6 Ausstattung mit digitalen Endgeräten und Internetverbindung

Im Rahmen des „Fernunterrichts“ während der Schulschließungen, aber auch momentan im „rollierenden System“ aus Präsenz- und „Fernunterricht“ spielen der Zugang zu digitalen Endgeräten sowie ein ausreichender Internetanschluss eine zentrale Rolle für die Teilhabe der Schüler\*innen am staatlichen Bildungsangebot (vgl. Hanschmann, 2020). Es wird von den Schüler\*innen erwartet, dass sie an Klassensitzungen über Online-Konferenzprogramme teilnehmen; es werden Aufgaben und Lernmaterialien auf digitalen Lernplattformen wie Moodle u. a. zur Verfügung gestellt (und bearbeitete Aufgaben sollen dort hochgeladen werden) sowie Lern-Apps eingesetzt. Gerade an diesem Punkt tun sich große soziale Ungleichheiten auf.

Dabei trifft den Staat aus seinem Bildungs- und Erziehungsauftrag nach Art. 7 Abs. 1 GG die Pflicht, die entsprechende digitale Ausstattung jedenfalls für solche Schüler\*innen zur Verfügung zu stellen, deren Familien sich dies nicht leisten können (Hanschmann, 2020). Soweit entsprechende Geräte zur erfolgreichen Teilnahme am Unterricht und zur Erbringung von Leistungsnachweisen benötigt werden, handelt es sich um Lernmittel im Sinne des Schulrechts (vgl. Wissenschaftliche Dienste, 2019, S. 4). In Bundesländern mit Lernmittelfreiheit<sup>6</sup> besteht somit eine Verpflichtung des Staates bzw. der Kommunen als Schulträger, die erforderlichen digitalen Endgeräte den Schüler\*innen leihweise zur Verfügung zu stellen, soweit sie keine eigenen Geräte nutzen können (vgl. Hanschmann, 2020). Doch auch in den anderen Bundesländern, die abhängig vom verfügbaren Einkommen einen Eigenanteil oder Nutzungsgebühren vorsehen, sind Bezieher\*innen von Grundsicherungsleistungen

6 Einen Überblick über die Regelungen in den Bundesländern hat die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft bereitgestellt unter: <https://www.gew.de/privatisierung-lobbyismus/lernmittelfreiheit/situation-in-den-bundeslaendern>; Zugriff am 01.06.2020. Allerdings ist die Dokumentation auf dem Stand von 2004, weshalb einzelne Informationen nicht mehr aktuell sind.

nach Sozialgesetzbuch (SGB) II, XII und Asylbewerberleistungsgesetz (AsylbLG) bzw. des Familienzuschlags nach dem Bundeskindergeldgesetz (BKGG) mit Blick auf die benötigte digitale Ausstattung kostenfrei zu stellen. Das ergibt sich unmittelbar aus der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts zu dem durch Art. 1 Abs. 1 GG i. V.m. Sozialstaatsprinzip geschützten soziokulturellen Existenzminimum. Dort hat das Gericht – u. a. auch unter Verweis auf das Recht auf Bildung (BVerfGE 132, 134, 162) – festgestellt, dass die notwendigen Bildungsausgaben der Kinder berücksichtigt und in die Bedarfsberechnung „realitätsgerecht“ einbezogen werden müssen:

„Notwendige Aufwendungen zur Erfüllung schulischer Pflichten gehören [für Schulkinder] zu ihrem existentiellen Bedarf. Ohne Deckung dieser Kosten droht hilfebedürftigen Kindern der Ausschluss von Lebenschancen, weil sie ohne den Erwerb der notwendigen Schulmaterialien, wie Schulbücher, Schulhefte oder Taschenrechner, die Schule nicht erfolgreich besuchen können“ (BVerfGE 125, 175, 246).

Fraglich ist, ob die betroffenen Familien einen sozialrechtlichen Anspruch auf Übernahme der Kosten gegenüber dem Träger der Grundsicherungsleistungen haben, wenn die erforderliche digitale Ausstattung nicht vom Schulträger zur Verfügung gestellt wird. Dies ist nach der neuen Rechtsprechung des Bundessozialgerichts zu bejahen. So hat das Gericht in einer Grundsatzentscheidung vom Mai 2019 entschieden, dass Kosten für Schulbücher, die Schüler mangels Lernmittelfreiheit selbst kaufen müssen, durch das Jobcenter als Härtefallmehrbedarf nach § 21 Abs. 6 SGB II zu übernehmen sind (BSG, Urteil vom 8.5.2019 – B 14 AS 13/18 R, NJW 2019, 2883 ff.; dazu Lenze, 2019). Die Bereitstellung der notwendigen digitalen Endgeräte nebst Internetzugang ist im Sinne der für den (Fern-)Unterricht erforderlichen Lernmittel analog zu den Schulbüchern zu behandeln. Es handelt sich, wie gezeigt, um einen „unabweisbaren Bedarf“ im Sinne der verfassungsgerichtlichen Rechtsprechung, der bislang weder im Regelbedarf noch im Katalog der Bildungs- und Teilhabeleistungen nach § 28 SGB II (realitätsgerecht) berücksichtigt ist. Allerdings muss es sich auch um einen „laufenden“, d.h., prognostisch typischerweise nicht nur einmaligen Bedarf handeln (BSG, ebd., Rn. 29). Hieran könnte man bei der Anschaffung eines Notebooks für den Schulunterricht auf den ersten Blick Zweifel haben. Dennoch liegt der Fall hier nicht wesentlich anders als bei den Schulbüchern, da auch die Hard- und Software über die Schulzeit „prognostisch laufend während des Schulbesuchs und je nach dessen Verlauf“ (BSG, ebd., Rn. 29) zu erneuern ist (vgl. Landessozialgericht NRW, Beschluss vom 22.05.2020 – L 7 AS 719/20 B ER; L 7 AS 720/20 B). Für die Kosten eines Internetzugangs steht dies außer Frage.

Vor diesem Hintergrund empfiehlt es sich, dass zukünftig entsprechende Endgeräte (Notebooks und ggf. Tablets) beispielsweise von Trägern, die auch weitere Bildungs- und Teilhabeleistungen anbieten, angeschafft und den Schüler\*innen mietweise im Paket mit den nötigen Einrichtungs- und Supportleistungen sowie – falls erforder-

lich – dem notwendigen Internetzugang (z.B. über UMTS) zur Verfügung gestellt werden. Dann müssten die Träger der Grundsicherungsleistung die entsprechenden Mietgebühren als laufenden unabweisbaren Mehrbedarf nach § 24 Abs. 6 SGB II übernehmen.

## 7 Fazit

Die Corona-Pandemie stellt auch das Schulrecht vor etliche Herausforderungen, für deren juristische Bewertung und Lösung der vorliegende Beitrag erste Hinweise gegeben hat. Insgesamt zeigt sich, dass die Schulgesetze eine ausreichende Grundlage bieten, um die erforderlichen Maßnahmen zu treffen.

## Literatur und Internetquellen

- Autor\*innenkollektiv (2020). *Offener Brief an die KMK*. Zugriff am 01.06.2020. Verfügbar unter: <https://deutsches-schulportal.de/content/uploads/2020/04/Offener-Brief-an-die-KMK.pdf>.
- Avenarius, H., & Hanschmann, F. (2019). *Schulrecht. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft* (9., neu bearb. Aufl.). Köln: Carl Link.
- Breiter, K. D. (2006). *The Protection of the Right to Education by International Law*. Leiden & Boston, MA: Martinus Nijhoff. <https://doi.org/10.1163/ej.9789004147041.i-738>
- Edenharter, A. (2020). *Freiheitsrechte ade?* Zugriff am 01.06.2020. Verfügbar unter: <https://verfassungsblog.de/freiheitsrechte-ade>.
- Hanschmann, F. (2020). *Notebooks für alle. Der staatliche Bildungs- und Erziehungsauftrag und das Recht auf Bildung in Zeiten von Corona*. Zugriff am 01.06.2020. Verfügbar unter: <https://verfassungsblog.de/notebooks-fuer-alle>.
- Jarass, H. D., & Pieroth, B. (2018). *Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Kommentar* (15. Aufl.). München: C. H. Beck.
- Kießling, A. (2020). *Ausgangssperren wegen Corona nun auch in Deutschland (?)*. Zugriff am 01.06.2020. Verfügbar unter: <https://www.juwiss.de/29-2020>.
- Klafki, A. (2020). *Neue Rechtsgrundlagen im Kampf gegen Covid-19*. Zugriff am 01.06.2020. Verfügbar unter: <https://verfassungsblog.de/neue-rechtsgrundlagen-im-kampf-gegen-covid-19>.
- Lenze, A. (2019). Kosten für die Beschaffung von Schulbüchern als Mehrbedarf nach § 21 Abs. 6 SGB II: Besprechung des Urteils des Bundessozialgerichts vom 08.05.2019. *info also*, 243–247.
- Maaz, K., et al. (2020). *Schule in Zeiten der Pandemie. Empfehlungen für die Gestaltung des Schuljahres 2020/21. Stellungnahme der Expert\_innenkommission der Friedrich-Ebert-Stiftung*. Veröffentlichung am 28.05.2020. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. Zugriff am 01.06.2020. Verfügbar unter: <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/16228.pdf>.
- Niehues, N., & Fischer, E. (2018). *Prüfungsrecht* (7., neu bearb. Aufl.). München: C. H. Beck.
- RKI (Robert Koch-Institut) (2020). Wiedereröffnung von Bildungseinrichtungen – Überlegungen, Entscheidungsgrundlagen und Voraussetzungen. *Epidemiologisches Bulletin*, 19, 6–12. Zugriff am 01.06.2020. Verfügbar unter: [https://www.rki.de/DE/Content/Infekt/EpidBull/Archiv/2020/Ausgaben/19\\_20.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.rki.de/DE/Content/Infekt/EpidBull/Archiv/2020/Ausgaben/19_20.pdf?__blob=publicationFile).

- Sauer, H. (2020). *Auch die Schulpflicht sollte gelockert werden*. Zugriff am 01.06.2020. Verfügbar unter: <https://verfassungsblog.de/auch-die-schulpflicht-sollte-gelockert-werden>.
- Wissenschaftliche Dienste Deutscher Bundestag (2019). *Zur Lern- und Lehrmittelfreiheit*. WD 8 – 3000 – 141/18. Zugriff am 01.06.2020. Verfügbar unter: <https://www.bundestag.de/resource/blob/627702/183a57fa7402190fa647fd9cc45fdedd/WD-8-141-18-pdf-data.pdf>.
- Wrase, M. (2016). *Zwischen Norm und sozialer Wirklichkeit. Zur Methode und Dogmatik der Konkretisierung materialer Grundrechtsgehalte*. Berlin: Duncker & Humblot. <https://doi.org/10.3790/978-3-428-54255-0>

*Michael Wrase*, Prof. Dr., geb. 1974, Professor für Öffentliches Recht mit den Schwerpunkten Sozial- und Bildungsrecht, Stiftung Universität Hildesheim und Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).

E-Mail: [michael.wrase@wzb.eu](mailto:michael.wrase@wzb.eu)

Korrespondenzadresse: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Reichpietschufer 50, 10785 Berlin

Eckhard Klieme

## Guter Unterricht – auch und besonders unter Einschränkungen der Pandemie?

---

### Zusammenfassung

*Guter Unterricht umfasst anspruchsvolle Inhalte und Methoden sowie gute Klassenführung, Konstruktive Unterstützung und Kognitive Aktivierung. Der Beitrag diskutiert, wie diese Kriterien mit Präsenz- und „Fernunterricht“ realisiert werden können. Guter Unterricht in diesem Sinne kann auch zum Abbau von Ungleichheit beitragen. Um eine „Förderfalle“ zu vermeiden, d. h. die Wahrnehmung von Förderung als „Bestrafung“, sollte der Diskurs über Folgen der Pandemie ganzheitlich und schulartübergreifend geführt werden.*

*Schlüsselwörter: Unterrichtsqualität, Unterrichtsinhalte, Unterrichtsmethoden, Ungleichheit, individuelle Förderung, Schulformunterschiede*

### Teaching Quality – also and especially under the Constraints of the Pandemic?

#### Abstract

*Good teaching involves challenging content and methods as well as good classroom management, constructive support, and cognitive activation. This paper discusses how these criteria can be realized with face-to-face and “distance” teaching. Good teaching in this sense can also help to reduce inequity. In order to avoid a “support trap”, i. e., the perception of instructional support as a “punishment”, consequences of the pandemic should be discussed holistically across school forms.*

*Keywords: teaching quality, opportunity to learn, teaching practices, equity, adaptive teaching, tracking*

## 1 Einleitung

Homeschooling ist in Deutschland nach mehreren einschlägigen Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts verboten. Kinder und Jugendliche in Deutschland haben das Recht auf pädagogische Förderung durch ausgebildete Lehrkräfte. Eltern haben das Recht, dass die Schule mit ihrem umfassenden pädagogischen Auftrag sie in

Erziehung und Bildung unterstützt. Zugleich besteht aber auch Schulpflicht – also die Pflicht, Schule als Lern- und Lebensraum zu nutzen, am sozialen Leben der Schule teilzunehmen und sich gemeinsam mit anderen Schüler\*innen bestimmte Lerninhalte anzueignen. Unterricht als interaktiver Raum, in dem diese Inhalte erschlossen und vermittelt werden, ist der Kern der Institution Schule – verantwortet von professionellen Pädagog\*innen, die in der Regel auch Expert\*innen für Fachinhalte sein sollen. Dabei kann moderner Unterricht sehr vielfältig sein – in Jahrgangsklassen oder altersgemischt, im Schulgebäude oder an authentischen Lernorten, nach Stundenplan oder in Epochen, in Einzelarbeit an differenzierten Aufgaben oder mit wechselnden Formen der Kommunikation und Zusammenarbeit. Auch Hausaufgaben, häusliches Lernen und „Fernunterricht“ im Sinne einer räumlich getrennten Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten können dazu gehören – sofern sie Komponenten eines Unterrichts darstellen, der stets pädagogisch strukturiert, durch Lehrpersonen modelliert und in ein interaktives Setting eingebettet ist. Aber Homeschooling – also der systematische Ersatz des Schulbesuchs durch das Lernen unter Anleitung und alleiniger Verantwortung der Eltern, wie er etwa in den USA praktiziert wird – gehört sicherlich nicht zu dem, was wir pädagogisch und rechtlich unter Unterricht verstehen.

*Was bedeutet das für Schule und Unterricht angesichts der Pandemie, während und nach Corona?*

Der öffentliche Disput über „Homeschooling“ in Deutschland in Zeiten der Pandemie – bis hin zu gut gemeinten Ratschlägen von Pädagog\*innen, wie man es optimal gestalten solle<sup>1</sup> – ist vor diesem Hintergrund irritierend. Der Begriff sollte vermieden werden. Schulen und Schulbehörden müssen klar kommunizieren, dass Lehrkräfte weiterhin die Verantwortung für das Lernen haben – egal in welchen Settings es stattfindet. Auch der Begriff des „Fernunterrichts“ ist eher irreführend.<sup>2</sup> Was Schulen und Lehrkräfte schaffen müssen, ist eine stärkere Flexibilisierung von räumlichen, zeitlichen und sozialen Strukturen des Unterrichts. Der passende Fachbegriff wäre eher „Blended Learning“, also die Kombination von Präsenz- und E-Learning.

Darin kann nach meiner Überzeugung sogar eine Chance für das deutsche Schulsystem liegen. Aus einer interkulturellen Sicht ist die starre Struktur dessen, was wir „Klassenverband“ nennen, ohnehin fragwürdig. In vielen Ländern kommen nicht die Lehrkräfte in die Klassen, die tagaus, tagein im selben Raum zusammen unterrichtet werden, sondern Schüler\*innen gehen zu den Lehrkräften – wobei es viel selbstverständlicher ist, dass Gruppen zeitweise unterschiedliche Aktivitäten verfolgen. Es

1 Vgl. <https://bildungsklick.de/schule/detail/homeschooling-kinder-entscheiden-selbst>; Zugriff am 02.06.2020.

2 Zur verwendeten Begrifflichkeit für diese neue Art der Erfüllung der Schulpflicht während der angeordneten Schulschließungen siehe die entsprechende Begründung im Editorial des vorliegenden Bandes.

kann also auch eine Chance sein, wenn unter den Bedingungen der Pandemie kleinere Gruppen gebildet werden, die (falls möglich) parallel in verschiedenen Räumen oder teils zu Hause, teils in der Schule arbeiten – mal mit, mal ohne Lehrkraft.

Die wiederholten höchstrichterlichen Entscheidungen gegen ein systematisches Homeschooling in Deutschland wurden interessanterweise nicht mit dem Argument begründet, dass man Unterricht im Klassenverband brauche, um Wissen und Fertigkeiten zu erwerben, sondern mit dem Hinweis, dass Schule ein wesentlicher Ort der sozialen Integration sei. Auch Bildung im Sinne der Persönlichkeitsentfaltung und kulturellen Aneignung findet nicht nur im (Fach-)Unterricht statt.

#### *Was bedeutet das angesichts der Pandemie?*

In den öffentlichen Debatten der vergangenen Monate dominierte (zunächst jedenfalls) die Sorge, es könnten unaufhebbare Wissenslücken entstehen, die Prüfungen und Abschlüsse gefährden und gesamtwirtschaftlich das zukünftige Wirtschaftswachstum reduzieren. Wenn über Schule in und nach der Corona-Pandemie nachgedacht wird, sollte Schule aber auch als sozialer Ort in den Blick genommen werden. Daraus ergibt sich dann beispielsweise, dass nicht die Abschlussjahrgänge zuerst und mit höherer Frequenz in die Schulen zurückkehren sollten, sondern die Jüngeren und diejenigen mit schwächeren sozialen Ressourcen, wie es inzwischen vielfach gefordert wird, und dass neben der Wissensvermittlung soziale und emotionale Bedürfnisse ernst genommen werden.

Nichtsdestotrotz fokussiert der hier vorgelegte Beitrag auf Unterricht als den Kernprozess von Schule, in dem Lehrende und Lernende gemeinsam an Gegenständen arbeiten, um Wissen, Verständnis, Kompetenz und letztlich Bildung zu ermöglichen. Im folgenden Kapitel soll zunächst zusammengefasst werden, was Schulpädagogik und Unterrichtsforschung als Merkmale guten Unterrichts verstehen (vgl. ausführlicher Klieme, 2019a). Der grundlegenden Intention dieses Heftes folgend wird danach herausgearbeitet, wie Unterricht soziale Ungleichheit verstärken, aber auch dieser entgegenarbeiten kann, wobei Konzepte der individuellen Förderung eine besondere Bedeutung haben. Wie schon in dieser Einleitung, wird parallel immer wieder reflektiert, wie guter und chancengerechter Unterricht auch unter den Einschränkungen der Pandemie sichergestellt werden kann. Am Schluss wird nochmals die Frage aufgegriffen, warum es so wichtig und zugleich so schwierig ist, soziale Unterstützung und kognitive Förderung in Einklang zu bringen.

Dieser Text erhebt nicht den Anspruch, eine systematische wissenschaftliche Abhandlung zu Unterrichtsqualität und Unterrichtsgestaltung zu sein. Es geht vielmehr darum, auf dem Hintergrund wissenschaftlicher Erkenntnisse und aktueller Debatten Gedanken zur möglichen Weiterentwicklung des Unterrichts „mit



und nach Corona“ zu formulieren. Die Grundannahmen sind dabei: Unterricht ist ein sozialer Prozess, der durch Einzelarbeit und Medien unterstützt, aber nicht ersetzt und auch nicht gesteuert werden kann. Unterricht ist zudem nach Fächern organisiert; sie folgen ihrer jeweiligen inhaltlichen Systematik, die sich in vorgegebenen Zielen (z.B. Bildungsstandards) widerspiegelt. So attraktiv es erscheinen mag, in Zeiten der Pandemie Unterricht eher fächerübergreifend, situationsorientiert oder von „Schlüsselthemen“ im Sinne Klafkis her zu gestalten,<sup>3</sup> so wenig vorbereitet sind Lehrende und Lernende auf einen solchen radikalen Umbruch – von wenigen Reformschulen abgesehen, die z.B. nach Jenaplan-Prinzipien arbeiten. Aus meiner Sicht geht es darum, den systematischen Aufbau fachlicher und damit verbundener fachübergreifender Kompetenzen auch unter Corona-Bedingungen zu sichern.

## 2 Bedingungen und Dimensionen guten Unterrichts

„Teaching is to be understood [...] as an invitation for understanding and sense-making“ (Biesta & Stengel, 2016, S. 34). Sinngemäß übersetzt: Unterricht ist ein Angebot, eine „Sache“ zu verstehen, ihr für die eigene Person Sinn zu geben, sich letztlich daran als mündiges Individuum zu bilden. Nur wenn diese Einladung von den Lernenden angenommen und „genutzt“ wird, kann der Unterricht einen Beitrag zur persönlichen Entwicklung leisten. Und nur wenn gesellschaftlich vereinbarte Unterrichtsziele (erzieherische Ziele wie fachliche Bildungsstandards) erreicht werden, kann der Unterricht einen Beitrag zu Sozialisation und Qualifikation der nachwachsenden Generation leisten. Voraussetzung für beides ist ein „Angebot“ von hoher Qualität.

Schulpädagogik und Unterrichtsforschung gehen heute davon aus, dass die Qualität des Unterrichts

- a) eine fachlich angemessene, kohärente und begrifflich gut strukturierte Auswahl und Aufbereitung von Unterrichtsinhalten voraussetzt,
- b) nicht denkbar ist ohne gut bewährte Unterrichtsmethoden – auch unter Nutzung digitaler Medien –, die flexibel eingesetzt werden,
- c) sich aber letztlich daran entscheidet, *wie* Inhalte und Methoden im Unterricht ausgewählt, sequenziert und umgesetzt werden.

Die „Orchestrierung“ aller Komponenten ist eine hoch komplexe Tätigkeit, deren Qualität im Kern von den generischen, d.h., prinzipiell für alle Fächer gültigen Grunddimensionen bestimmt wird: Klassenführung, Konstruktive Unterstützung und Kognitive Aktivierung.

---

3 So etwa die Kommission der Friedrich-Ebert-Stiftung: <https://www.fes.de/themenportal-bildung-arbeit-digitalisierung/artikelseite/ergebnisse-der-kommission-schuljahr-2020-21>; Zugriff am 02.06.2020.

## 2.1 Inhalte im Fokus guten Unterrichts

Die Frage danach, wie Bildungsinhalte auszuwählen, im Unterricht zu repräsentieren und methodisch durcharbeiten sind, ist seit jeher die Grundfrage der Didaktik. In der empirisch-analytischen Unterrichtsforschung wird sie traditionell unter dem Begriff der Lerngelegenheit – englisch: *opportunity to learn* (OTL) – behandelt. Dabei geht es nicht um normative Setzungen, Stundentafeln und Rahmenlehrpläne, denn darüber wird auf anderer Ebene entschieden. Die Leitfragen sind vielmehr: Inwieweit entspricht der Unterricht den Vorgaben für eine bestimmte Klassenstufe oder Lehreinheit? Wie viel Zeit wird tatsächlich für bestimmte Inhalte aufgewendet und mit welcher Tiefe geschieht dies? In zahlreichen Studien, auch internationalen Vergleichsstudien, wurde festgestellt, dass *opportunity to learn* eine wichtige Erklärungsgröße für Länderunterschiede in schulischen Leistungen darstellt, aber auch für die Variation des Lernerfolgs innerhalb der Länder (Scheerens, 2017).

Im Zuge der Kompetenzorientierung wurde sowohl bei PISA als auch in den deutschen Bildungsstandards verstärkt versucht, die fachdidaktische Qualität und das Anspruchsniveau der verwendeten Aufgaben zu bestimmen. Im Rahmen einer nationalen Erweiterung der PISA-2012-Studie in Deutschland konnten Kuger, Klieme, Lüdtke, Schiepe-Tiska und Reiss (2017) zeigen, dass die Qualität der Inhalte (konkret: welche Rolle Algebra als anspruchsvoller Teil der Schulmathematik spielt) den stärksten Zusammenhang mit Lernzuwächsen auf Klassenebene aufwies.

Fachdidaktiken und pädagogisch-psychologische Forschung haben in den vergangenen Jahren sehr differenzierte Vorstellungen davon entwickelt, was den inhaltsbezogenen Aspekt von Unterrichtsqualität ausmacht. In den Naturwissenschaften beispielsweise stützt man sich auf Konzepte der sogenannten Conceptual-Change-Forschung – etwa dazu, in welchen Jahrgangsstufen sich das Verständnis des Schwimmens und Sinkens von Gegenständen entfaltet und wie es im forschend-entdeckenden Unterricht durch geeignete Experimente gefördert werden sollte (Hardy et al., 2011). Für die Mathematik kommt es darauf an, zentrale Begriffe gut strukturiert, mit geeigneten Repräsentationsformaten einzuführen, sie zu verknüpfen, in verschiedenen Kontexten anzuwenden und zu üben (Drollinger-Vetter & Lipowsky, 2006). Für den Englischunterricht konnten Helmke et al. (Helmke, Helmke, Schrader, Wagner, Nold & Schröder, 2008) feststellen, dass die Entwicklung des Hörverstehens davon abhängt, welche Redeanteile in der Unterrichtskommunikation die Schüler\*innen haben und wie in dieser Kommunikation mit der Korrektur von sprachlichen Fehlern umgegangen wird.

*Was bedeutet das angesichts der Pandemie?*

Sicherlich ist in der akuten Phase der Corona-Pandemie viel Lernzeit weggefallen. Generell sollte versucht werden, durch eine möglichst enge Planung, Begleitung und Dokumentation des Lernens auch im „Fernunterricht“ sicherzustellen, dass sich Schüler\*innen mit den Inhalten des Lehrplans beschäftigen (siehe Abschnitt zu Klassenführung in Kap. 2.3). Unter Qualitätsaspekten gilt es vor allem zu vermeiden, dass anspruchsvolle Inhalte wegfallen – sei es, weil Lehrkräfte keine Wege finden, sie in den „Fernunterricht“ einzubringen, oder weil Schüler\*innen die Beschäftigung damit vermeiden. Es besteht die Gefahr, dass Inhalte beliebig, auf unkontrollierte Weise ausgeblendet oder reduziert werden.

Aus Sicht der Forschung wäre es eher angeraten, bestimmte Themen ganz zu streichen, als gleichmäßig das Anspruchsniveau bei allen Themen bzw. Standards abzuflachen. Die Auswahl muss geleitet sein durch eine klare Vorstellung davon, welche Inhalte grundlegend sind für weiteres Lernen. Deshalb ist es ausgesprochen wichtig, dass für das Schuljahr 2020/21 auf allen Ebenen – von der Kultusministerkonferenz und dem Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) über die Ministerien und Landesinstitute bis hin zu Schulen und Fachkonferenzen – Prioritäten vereinbart werden. Damit wird den Schüler\*innen und Eltern signalisiert, dass an anspruchsvollen Lernzielen bzw. Kompetenzzielen festgehalten wird, dass aber auch auf Einschränkungen Rücksicht genommen wird.

Schulübergreifende Regelungen zumindest auf Länderebene sind erforderlich, wenn zentrale Prüfungen geschrieben werden, um faire Prüfungsvorbereitungen zu ermöglichen. Wo dies nicht möglich ist, müssen Prüfungen in lokaler Verantwortung gestaltet werden. Ein Ausfall von Prüfungen wäre aber meines Erachtens das falsche Signal. Es geht nicht darum, Bildungs- und Kompetenzansprüche herabzusetzen, sondern um eine faire und transparente Setzung inhaltlicher Schwerpunkte. Schon gar nicht sollten Vergleichsarbeiten abgesagt oder reduziert werden: Sie sind im Gegenteil jetzt besonders wichtig, damit auf Klassen-, Schul- und Systemebene diagnostiziert werden kann, wo es besondere Lücken gibt.

Die gewählten Inhalte sollen wirklich in ihrer Tiefe erschlossen und verstanden werden. Noch mehr als im traditionellen Unterricht stellt sich die Frage: Welches sind die zentralen Anforderungen des Faches, und für welche davon ist Präsenzunterricht notwendig? Wie oben dargestellt, gehören dazu Sprechen und Hören im Englischunterricht und die Bearbeitung naturwissenschaftlicher Fehlkonzepte im Unterrichtsgespräch.

## 2.2 Methodische Gestaltung guten Unterrichts

Die Schulpädagogik beschäftigt sich traditionell in großer Breite mit dem Einsatz von Sozialformen, Handlungsformen und methodischen Arrangements (Meyer, 1987). Die bloße Vielfalt der eingesetzten Methoden – ein typisches Kriterium, nach dem Lehrproben beurteilt werden – hat zwar einen positiven Effekt auf die Zufriedenheit der Schüler\*innen mit dem Unterricht, jedoch weder auf kognitive noch auf motivationale Lernergebnisse (Klieme, Steinert & Hochweber, 2010). Die Lernpsychologie kennt indes zahlreiche gut begründete und beschriebene, empirisch erprobte Praktiken, wie sie John Hattie (2009) in seinem breiten Literaturüberblick referiert. Hierzu gehören etwa Varianten des kooperativen Lernens (*peer learning*, Gruppenpuzzle, Bildung homogener und heterogener Lerngruppen), lernbegleitende Diagnostik und Feedback, das Stellen (und nicht nur Bearbeiten) von Aufgaben durch Schüler\*innen, die Verwendung von strukturierenden Mitteln wie expliziter Zielbestimmung, Zusammenfassungen, Wiederholungen, oder bestimmte Merkmale des Unterrichtsgesprächs, wie sie im Konzept des *Scaffolding* (strukturierendes, konzeptaufbauendes Unterrichtsgespräch) zusammengefasst sind.

### *Was bedeutet das angesichts der Pandemie?*

Zunächst und vor allem: keine Reduktion auf Lehrbuchtexte und repetitives Bearbeiten von Aufgabensammlungen! Flexibilität und Phantasie bei der Kombination von Lernformen sind gefragt. Die Einführungs- und Erklärungsphasen für neue Inhalte können notfalls per Lehrervideo erfolgen. Scaffolding als zentrales Merkmal eines modernen, individuell fördernden Unterrichts ist im „Fernunterricht“ kaum denkbar; die Idee, dass Schüler\*innen selbst Aufgaben stellen, die dann ggf. von einer bzw. einem Lernpartner\*in bearbeitet und anschließend gemeinsam besprochen werden, kann aber sehr gut genutzt werden.

Auf Landes- und Schulebene sollte besonders darauf geachtet werden, gute Modelle für kooperatives Lernen unter den neuen Bedingungen zu entwickeln und zugänglich zu machen, wie sie z. B. mit sog. „Breakout-Sessions“ bei ZOOM möglich sind. Auch das Prinzip des Gruppenpuzzles – eine der bestbewährten Methoden kooperativen Arbeitens, die sicherstellt, dass alle Schüler\*innen eine aktive Rolle haben und es keine „Trittbrettfahrer“-Effekte gibt – kann online umgesetzt werden: Im ersten Schritt erarbeiten (virtuelle) Teilgruppen jeweils eine Perspektive auf den Gegenstand, ein Teilprodukt o. ä., und im zweiten Schritt bilden die Schüler\*innen neu gemischte Teilgruppen, in denen jede der vorigen Perspektiven vertreten ist.

Gerade in Corona-Zeiten erweist sich ein grundlegendes Manko der deutschen Schulpraxis als hinderlich: der Mangel an lernprozessbegleitender („formativer“)

Diagnostik und Feedback. Zu häufig wird dies vermieden, weil Lehrkräfte befürchten, Schüler\*innen zu etikettieren oder unter Prüfungsdruck zu setzen. In Videostudien sehen wir dann: Wissens- und Verstehenslücken tauchen im Unterrichtsgespräch eher zufällig auf und werden in Exkursen bearbeitet, die Zeit kosten, den systematischen Aufbau unterbrechen und einen Teil der Schüler\*innen außen vor lassen. Mit einer systematischeren Diagnose von Lernständen – nicht unbedingt auf die Breite der Bildungsstandards bezogen, sondern orientiert am konkreten Unterrichtsinhalt – kann man Zeit sparen, fließender und adaptiver unterrichten. Inhalte, die Erklärung brauchen, werden ebenso identifiziert wie Schüler\*innen, die relevante Lücken haben, also zusätzliches Training (ggf. online) brauchen. In der Frankfurter IGEL-Studie (Decristan et al., 2017) führte ein kurzer Diagnosebogen – im Sachunterricht eingesetzt, um Verständnis und Fehlkonzepte beim Thema „Schwimmen und Sinken“ zu diagnostizieren und passende Schülerexperimente anzuregen – zu merklichen Gewinnen an Wissen und Motivation. Gerade „Fernunterricht“ wird sicherlich schnell zum Blindflug, wenn es an Diagnosen mangelt. Als computerbasierte Diagnoseinstrumente bieten sich „Quop“ (Souvignier, Förster & Salaschek, 2014) von der Universität Münster<sup>4</sup> oder auch bestimmte kommerzielle Produkte wie „bettermarks“<sup>5</sup> an.

Einen immer wichtigeren Sonderfall des Methodenspektrums bildet die Nutzung digitaler Medien. Aus aktuellem Anlass stellen Eickelmann und Drossel (2020, S. 27) fest:

„Digitale Lernformate sind nicht durch digitale Endgeräte allein, sondern auch durch schulische Infrastrukturen wie Lernmanagementsysteme, digitale Lerninhalte für alle Schulformen und Schulstufen zu unterstützen. Die Neugestaltung von Lernen durch digitale Möglichkeiten ist in besonderer Weise zu erproben.“

Diese Sätze sind nicht ohne Grund als Forderungen formuliert – hatte doch zuletzt die internationale ICILS-Studie (Eickelmann et al., 2019) gezeigt, dass es in Deutschland an Hardware, Software, pädagogischen Konzeptionen, Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte mangelt. Aber wie erfolgreich ist überhaupt der Einsatz digitaler Lernprogramme, wenn man ihn systematisch mit traditionellem Unterricht vergleicht? Dieser Frage sind Hillmayr, Reinhold, Ziernwald und Reiss (2017) in einer Metaanalyse mit 79 Einzelstudien zum mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht der Sekundarstufe nachgegangen. Sie bilanzieren „insgesamt positive Auswirkungen [...] auf die Leistung und die Motivation von Schülerinnen und Schülern“ (S. 26). Dabei komme es jedoch stark auf die Art des Programms an:

4 Vgl. <https://www.quop.de/de/start/>; Zugriff am 02.06.2020.

5 Vgl. <https://de.bettermarks.com/>; Zugriff am 02.06.2020.

„Während sich adaptive Tutorsysteme [also Computerprogramme, die den Lernstand des Bearbeiters diagnostizieren und die vorgelegten Informationen bzw. Aufgaben darauf abstimmen; E.K.] als sehr gewinnbringend für einen Leistungszuwachs der Schülerinnen und Schüler erweisen, ist der positive Effekt digitaler Medien für Drill & Practice-Systeme [reine Übungsprogramme; E.K.] vergleichsweise gering. In Hypermedia-Umgebungen [digitale Nachschlagewerke, die Texte untereinander, mit Videos, Ton oder Bildern vernetzen und frei exploriert werden können; E.K.] ist meist keine sequenzielle Durcharbeitung vorgegeben, wodurch sich das vergleichsweise geringe Potential dieser Lernprogramme erklären lassen könnte.“ (Ebd.)

Das Autorenteam der Metastudie rät daher, digitale Lernprogramme nicht als Unterrichtersatz, sondern ergänzend einzusetzen, möglichst mit Anleitung und Strukturierung durch Lehrkräfte und in Partnerarbeit. „Arbeiten Lernende ganz ohne Anleitung mit digitalen Lernumgebungen, so ist die positive Auswirkung gering“ (ebd., S. 16). Interessanterweise zeigte sich auch, dass der positive Einfluss bei kurzfristigem Einsatz am stärksten ist. Für den Primarbereich liegt meines Wissens aus dem deutschsprachigen Raum keine derartige Metastudie vor.

#### *Was bedeutet das angesichts der Pandemie?*

Zunächst eine gute Nachricht: Digitale Lernprogramme, wie sie derzeit allseits gefragt sind, müssen nicht als minderwertiger Ersatz für Unterricht im Klassenverband gelten, sondern haben sich in Vergleichsuntersuchungen häufig sogar als vorteilhaft erwiesen. Andererseits zeigen die Forschungsbefunde: Es reicht nicht, Schüler\*innen Rechercheaufträge im Internet zu geben. Ebenso wie bloße Übungsprogramme können sie als methodische Hilfsmittel eingesetzt werden, sind aber nur so gut wie die Anleitung und Aufarbeitung durch die Lehrkraft. Hilfreich ist auch die Erkenntnis, dass Lernprogramme eher für kürzere Phasen und in Partnerarbeit (die ja prinzipiell auch virtuell realisierbar ist) eingesetzt werden sollten.

Im Blick auf eine Mischung von Präsenz- und „Fernunterricht“ hat das Konzept des Flipped Classroom fundamentale Bedeutung.<sup>6</sup> Selbst erstellte oder im Internet vorfindliche Erklärvideos werden zu Hause zur Einarbeitung in ein Thema genutzt, während die Präsenzphase Verständnisprobleme und Hilfestellungen adressiert. Diese Form des „Blended Learning“ wurde bislang vor allem im Hochschulbereich untersucht, hat sich aber auch im Schulbereich als nützlich erwiesen, um kognitives Lernen und die Lernmotivation gerade auch bei Leistungsschwächeren zu fördern (Sergis, Sampson & Pelliccione, 2018).

6 Ein preisgekröntes Schulkonzept: <https://www.youtube.com/watch?v=EoBBoHoLSwA>; Zugriff am 02.06.2020.

### 2.3 Grunddimensionen guten Unterrichts: Klassenführung, Konstruktive Unterstützung, Kognitive Aktivierung

Gute Klassenführung beinhaltet, klare Regeln für erwünschtes Schülerverhalten im Sinne von aktiver Beteiligung und Aufmerksamkeit einzuführen, dieses z.B. durch Routinen zu stützen sowie Störungen rechtzeitig zu erkennen und präventiv zu vermeiden. Klassenführung in diesem Sinne ist durchaus auch in offenen Lernsituationen erforderlich. Dadurch kann die nominelle Lernzeit besser genutzt werden (Kuger, 2016), sodass Schüler\*innen mehr Lerngelegenheiten eröffnet werden bzw. sie diese aktiver und fokussierter nutzen. „Time on task“ ist einer der stärksten Prädiktoren für Lernzuwächse (vgl. Seidel & Shavelson, 2007).

Konstruktive Unterstützung umschließt Aspekte wie eine positive Schüler\*innen-Lehrkräfte-Beziehung und einen wertschätzenden Umgang der Schüler\*innen und Lehrkräfte untereinander. Hierzu gehört ferner, dass individuellen Bedürfnissen und Interessen Raum gegeben wird. Damit sollten vor allem die psychosoziale Entwicklung unterstützt sowie Motivation und Selbstkonzept gefördert werden. In der Selbstbestimmungstheorie von Ryan und Deci (2000) wird dies darauf zurückgeführt, dass in einer solchen Lernumgebung die Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenzerleben und sozialer Einbettung erfüllt werden.

Kognitive Aktivierung der Schüler\*innen bzw. präziser (nach Kunter & Voss, 2011) das Potenzial zur kognitiven Aktivierung ist als hoch einzuschätzen, wenn der Unterricht auf Verstehen und schlussfolgerndes Denken ausgerichtet ist, wenn die Lernenden mit sie herausfordernden Inhalten konfrontiert werden, zugleich aber an ihr Vorwissen und ihre Erfahrungswelt angeknüpft wird. Anspruchsvolle Aufgaben und diskursive Auseinandersetzungen können beispielsweise kognitive Konflikte auslösen, die zu einer tiefen kognitiven Verarbeitung, zur Re-Organisation und Erweiterung des Wissens führen (Mayer, 2004).

#### *Was bedeutet das angesichts der Pandemie?*

Alle drei generischen Qualitätsdimensionen sind unabhängig vom gewählten Inhalt und vom methodischen Arrangement bedeutsam, also auch im „Fernunterricht“. Gute Klassenführung könnte hier bedeuten, dass Tages- und Wochenpläne abgesprochen werden, die regelmäßige virtuelle Treffen zwischen Lehrkraft und Klasse beinhalten, ergänzt um Gruppentreffen, Chats zur Klärung akuter Fragen und (telefonische) Sprechzeiten der Lehrkraft.<sup>7</sup> Ziele, Erwartungen und Regeln sollten klar kommuniziert, ihre Einhaltung überprüft und rückgemeldet

<sup>7</sup> Eine gute Handreichung zu Organisationsmodellen unter Pandemie-Bedingungen hat die Freie Universität Amsterdam erstellt: <https://www.researchinstitutelearn.nl/en/professionals-en/models-for-combining-home-education-and-school-education/>; Zugriff am 03.06.2020.



werden – nicht in Form von Noten, sondern in Reflexionsphasen. Empfehlenswert wäre es, Schüler\*innen ein Lerntagebuch führen zu lassen, in das sie Lernzeiten, Lernaktivitäten, Ergebnisse und Fragen sowie Selbsteinschätzungen eintragen.<sup>8</sup> Lerntagebücher haben sich als Instrumente zur Förderung der Selbstregulation empirisch bewährt. Die Lehrkraft kann sie als diagnostisches Instrument nutzen oder – erweitert um Dokumente und Produkte der individuellen bzw. Kleingruppen-Arbeit – als Portfolio, eine alternative Grundlage für Feedback und auch Benotung. Konstruktive Unterstützung und damit die sozialen Beziehungen zu Lehrkraft und Mitschüler\*innen sind, wie schon in der Einleitung hervorgehoben, gerade in Zeiten von Quarantäne und *Social Distancing* (eigentlich: *Physical Distancing*) sehr wichtig. Die vermeintliche „Autonomie“ der häuslichen Umwelt führt vermutlich in der Regel nicht zum Erleben von Autonomie und Kompetenz beim Lernen – dafür sprechen u. a. Ergebnisse der Unterrichtsforschung, wonach diese Grundbedürfnisse in unstrukturierten Lernumgebungen nicht erfüllt werden. Und für ein Minimum an sozialer Einbettung reichen schriftliche Formate sicherlich nicht aus. In Präsenzphasen sollte – bei allen Altersgruppen – Zeit geschaffen werden, um Erlebnisse, Gefühle und Bedürfnisse auszutauschen.

Kognitive Aktivierung lässt sich vermutlich im „Fernunterricht“ besonders schlecht garantieren. Wie schon im normalen Unterrichtsalltag besteht die Gefahr, dass sie verwechselt wird mit „Schüler\*innenaktivität“ überhaupt – aber es geht bei dieser Qualitätsdimension eben nicht darum, dass Schüler\*innen irgendwie aktiviert sind, auch nicht primär um Selbststeuerung, sondern um die tiefe Verarbeitung von Unterrichtsinhalten. Das kann etwa bei der Arbeit mit computergestützten Simulationsprogrammen im Mathematik-, Naturwissenschafts- und Geographieunterricht der Fall sein, aber aus der Forschung zu „forschendem Lernen“ (englisch: *inquiry-based education*) wissen wir, dass es auf Reflexionsphasen ankommt, die von der Lehrkraft gestaltet und moderiert werden. Reflexive Verarbeitung, begriffliche Elaboration und kognitive Integration neuer Lernerfahrungen sind daher – neben dem sozioemotionalen Bereich – wichtigste Aufgaben der Präsenzphasen.

### 3 Wie Unterricht zum Abbau von Ungleichheit beitragen kann

Grundsätzlich gilt es festzuhalten: Alle inhalts- und methodenbezogenen oder „generischen“ Merkmale guten Unterrichts, wie sie zuvor diskutiert wurden, kommen auch Schüler\*innen mit ungünstigeren Lernvoraussetzungen bzw. familiären Ausgangsbedingungen zugute. Mehr noch: Es gibt Hinweise darauf, dass Schüler\*innen mit

<sup>8</sup> Ein solches Lerntagebuch kann auch schon in der Grundschule eingesetzt werden; vgl. <http://www.grundschulatelier.de/kostenlose-arbeitsblaetter/Lerntagebuch.pdf>; Zugriff am 02.06.2020.



schlechteren Lernbedingungen von den drei Basisdimensionen besonders profitieren. Hamre und Pianta (2005) berichten aus amerikanischen Studien im Primarbereich, dass diese Dimensionen, die bei ihnen *organizational support*, *emotional support* und *instructional support* heißen, Schüler\*innen mit ungünstigen Lernvoraussetzungen überproportional fördern. Seiz, Decristan, Kunter und Baumert (2016) fanden heraus, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund in der Mathematik von guter Klassenführung und Unterstützung besonders profitieren. In der Frankfurter IGEL-Studie zum Sachunterricht an Grundschulen wirkten sich Kognitive Aktivierung und Konstruktive Unterstützung auf schwächere Kinder und in heterogenen Klassen besonders positiv aus (Decristan et al., 2017). Außerdem war der Effekt der lernprozessbegleitenden Diagnosebögen, die ich als Beispiel für bewährte Unterrichtsmethoden erwähnt habe, in diesen Schüler\*innengruppen vergleichsweise stark. Insofern kann einem gerechtigkeitssensiblen Unterricht vor allem empfohlen werden, den allgemeinen Kriterien für Unterrichtsqualität zu folgen, die in Kapitel 2 vorgestellt wurden.

Die Autoren der Grundschulstudie IGEL verstehen ihre Untersuchung als Beitrag zum Thema „Individuelle Förderung“. Dieser Begriff stammt aus dem Strukturplan des Deutschen Bildungsrates von 1970 und ist etwa seit 2000 zu einem schillernenden Leitmotiv der Bildungsdiskussion geworden. Dumont (2019) nennt als Beispiele für Förderkonzepte, die in diesem Kontext wissenschaftlich diskutiert werden, u. a. Binnendifferenzierung (z. B. vorübergehende Bildung leistungshomogener Kleingruppen), Individualisierung (z. B. Arbeit mit Kompetenzrastern), das auch in der IGEL-Studie erprobte formative Assessment sowie offenen Unterricht. Insgesamt sieht sie jedoch eine schmale empirische Grundlage für die Hoffnung auf kompensatorische Effekte einzelner Maßnahmen. Die Autorin kommt dementsprechend zu dem Schluss,

„dass individuelle Förderung im Unterricht eine Gesamtunterrichtsstrategie darstellen muss, die sich nicht auf einzelne Fördermaßnahmen oder spezifische Unterrichtsmethoden beschränkt (wenngleich kompensatorische Förderangebote selbstverständlich Teil solch einer Gesamtunterrichtsstrategie sein können), sondern sämtliche Unterrichtsaktivitäten einschließt und die Tiefenstrukturen [also die genannten Basisdimensionen; E. K.] des Unterrichts adressiert.“ (Ebd.)

Eine solche Gesamtstrategie sieht Dumont (2019) in dem Konzept des *Adaptive Teaching* (Corno, 2008) angelegt, das aber bislang kaum, schon gar nicht in Deutschland, umgesetzt und empirisch erprobt wurde. Prinzipiell geht es darum, dass Lehrpersonen die Ausgangssituationen und Förderbedarfe einzelner Schüler(teil)gruppen möglichst differenziert wahrnehmen (insofern vergleichbar dem Konzept des *Visible Learning* von Hattie, 2009) und dann im Unterricht minimale passende Lernhilfen und -anregungen geben (*Scaffolding*), sodass Schüler\*innen immer besser selbstreguliert lernen können.

Tatsächlich haben viele Forscher\*innen versucht herauszufinden, ob es spezifische, konkrete Unterrichtsmerkmale gibt, die kompensatorisch wirken, also vorfindliche Leistungsunterschiede und soziale Benachteiligungen abbauen. Das Ideal eines kompensatorischen Unterrichts wird spätestens seit den 1970er-Jahren in der deutschen Schulpraxis weithin geteilt. Eine Re-Analyse der Schulstudien von Helmut Fend aus den Jahren 1978/79 zeigte unlängst, dass unter damaligen Lehrkräften die Reformbereitschaft (im Englischen) bzw. die Förderorientierung (in der Mathematik) umso stärker ausgeprägt war, je niedriger das Leistungsniveau ihrer Klassen lag. Lehrkräfte mit höherer Förderorientierung und Reformbereitschaft verhielten sich dann im Unterricht, gemäß der Wahrnehmung ihrer Schüler\*innen, tatsächlich eher unterstützend, und ihre Schüler\*innen fühlten sich dort wohler als in anderen Klassen, während es keinen Zusammenhang mit den gemessenen Leistungen gab (Dohrmann, Feldhoff, Steinert & Klieme, 2019; Steinert, Dohrmann & Schmid, 2019).

Generell gelingt es der Unterrichtsforschung eher selten, über allgemeine („Haupt-“) Effekte der untersuchten Merkmale hinaus kompensatorische Wirkungen auf Schüler\*innenleistungen (technisch gesprochen: differenzielle Effekte für unterschiedliche Schüler\*innengruppen) nachzuweisen. Die Hoffnungen der internationalen Forschung richten sich immer wieder auf das Konzept der „direkten Instruktion“ (Rosenshine, 1979), das „durch hohe Instruktionsintensität, relativ klare Sachstruktur, vom Lehrer ausgehende Interaktion mit der ganzen Klasse, Unterbrechungsarmut, enge Kontrolle sowie gezieltes Üben und Wiederholen gekennzeichnet“ ist, wie es Baumert, Roeder, Sang und Schmitz schon 1986 (S. 643) zusammenfassten. Sie sahen den kompensatorischen Effekt eines solchen Unterrichts in ihrer Schulleistungsstudie an Gymnasien nicht bestätigt, während Helmke (1988) in einer Videostudie mit 39 Hauptschulklassen immerhin sechs „Optimalklassen“ identifizierte, die über ein Schuljahr hinweg dem Doppelziel von Leistungsförderung und Egalisierung entsprachen, d.h. Mittelwerte in Testergebnissen erhöhen und zugleich die Streuung der Leistungen innerhalb der Klasse verringern konnten. Den doppelten Erfolg dieser Klassen erklärte Helmke durch sehr gute Klassenführung (also die erste oben genannte generische Qualitätsdimension) und angemessenes Unterrichtstempo, was mit der Leitidee der „Direkten Instruktion“ vereinbar ist. Bis heute gilt in der internationalen Forschung der Befund als robust und weithin akzeptiert, dass Schüler\*innen mit ungünstigen kognitiven, motivationalen oder sozialen Ausgangsbedingungen von hoch strukturiertem Unterricht mit effizienter Klassenführung besonders profitieren, während weitere kompensatorische Wirkungen nur sporadisch belegt sind. Inwieweit *Adaptive Teaching* eine alltagstaugliche Alternative darstellt, ist empirisch noch offen.

*Was bedeutet das angesichts der Pandemie?*

Zusätzliche Empfehlungen – über das in Kapitel 2 Gesagte hinaus –, wie Unterricht unter Bedingungen der Pandemie gestaltet werden kann, um Ungerechtigkeit im Schulsystem abzubauen, lassen sich aus der Forschung derzeit nicht ableiten. Hervorzuheben ist aber, dass eine klare Zielvorgabe, Strukturierung und gute Organisation der Lernaktivitäten für schwächere Lerner\*innen besonders wichtig sind. Diese bringen die Selbstregulation häufig nicht auf, die notwendig ist, um aus offenen Lernimpulsen heraus zu lernen. Daher sollte die Lehrkraft so viel Strukturierung leisten wie nötig – auch und gerade im „Fernunterricht“. Aus der Forschung zu offenen Lernumgebungen wissen wir, dass Lehrkräfte den Bedarf an Strukturierung häufig unterschätzen. Außerdem sollten Lehrkräfte im Auge behalten, dass für einzelne Schüler\*innen, etwa bei diagnostizierten Teilleistungsstörungen, unterrichtsergänzende Trainings erforderlich sein können – auch wenn diese in Corona-Zeiten schwerer zu organisieren sind.

Über Unterricht und Gerechtigkeit kann man im deutschsprachigen Raum nicht schreiben, ohne über Schularten nachzudenken. Schon die Fend-Daten aus den Jahren 1978/79 belegen eine deutlich stärkere Förderorientierung der Gesamtschullehrkräfte im Vergleich zu allen anderen Schularten. Neuere Untersuchungen zu Schulartunterschieden anhand einer auf PISA 2012 aufbauenden Längsschnittstudie in Deutschland (Bayer, im Druck) bestätigen mehr als dreißig Jahre später, dass Schularten sich in unterrichtsbezogenen Einstellungen und Handlungsweisen von Lehrkräften unterscheiden. Befragt nach ihren fachdidaktischen Zielen, betonten Mathematik-Lehrkräfte an Gymnasien im Durchschnitt an erster Stelle die Modellierungsfähigkeit, an Schulen mit mehreren Bildungsgängen (SMB, z.B. Sekundarschulen) das Anwenden im Alltag und an Integrierten Gesamtschulen (IGS) das Beherrschen von Routinen. Im Unterricht waren nach Auskunft der Schüler\*innen kognitive Aktivierung am Gymnasium besonders hoch ausgeprägt, schülerorientierte Methoden hingegen an IGS und SMB. Der aktuelle Bildungstrend des IQB dokumentiert schließlich:

„Auch im Jahr 2018 ist der Mathematikunterricht aus Sicht der Jugendlichen am Gymnasium durch eine positivere Fehlerkultur geprägt und wird als kognitiv aktivierender sowie störungsärmer eingeschätzt als an nichtgymnasialen Schularten. An nichtgymnasialen Schularten wird der Unterricht hingegen als schülerorientierter wahrgenommen als am Gymnasium“ (Henschel, Rjosk, Holtmann & Stanat, 2019, S. 378).

Zudem erwähnen die Autorinnen, „dass Lehrkräfte in nichtgymnasialen Schulen häufiger binnendifferenziert arbeiten als Lehrkräfte am Gymnasium.“ (Ebd.)

Somit bestehen im deutschen Schulsystem schulartspezifische Unterschiede bei fachlichen Unterrichtszielen und -inhalten, bei den verwendeten Methoden und beim Niveau der Basisdimensionen der Unterrichtsqualität. Das Grundmuster ist seit den ersten Schulstudien der 1970er-Jahre recht stabil: Nichtgymnasiale Schularten, gerade auch IGS, orientieren sich stärker am Förderbedarf ihrer Schüler\*innen. Die verwendeten „schülerorientierten“ oder binnendifferenzierten Methoden und das höhere Ausmaß an Konstruktiver Unterstützung führen dazu, dass die Jugendlichen sich stärker anerkannt fühlen und die Qualität der Beziehungen zur Lehrkraft positiver erleben als an Gymnasien. Weil Schularten sozial selektiv sind, haben Deutschland und andere Staaten mit früher Trennung der Schularten den (man könnte sagen: paradoxen) Vorteil, dass die psychosoziale Qualität von Schule weniger an die soziale Herkunft der Schüler\*innen gekoppelt ist als etwa in Skandinavien und den angelsächsischen Staaten (Vieluf, Hochweber, Kunter & Klieme, 2015).

Dieser Vorteil wird erkaufte mit komplementären Unterschieden in den erzielten Leistungen und in jenen Unterrichtsmerkmalen, die unmittelbar mit Leistung zusammenhängen, wie Kognitive Aktivierung, herausfordernde Inhalte und Störungsarmut des Unterrichts. So wichtig die sozialen und Unterstützungs-Qualitäten der nichtgymnasialen Schularten auch sind – eine kompensatorische Funktion für fachliche Lernerfolge haben sie nicht, denn sie werden in der Praxis zu selten mit systematischen Förderplänen und passgenauen Hilfestellungen verknüpft, die gezielt an Wissensdefiziten, Fehlkonzepten, kognitiven und metakognitiven Schwächen ansetzen. Somit tragen schulartspezifische Unterrichtsmuster eben doch dazu bei, soziale Ungleichheit zu perpetuieren (Arbeitsgruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 110; Rjosk, Richter, Hochweber, Lüdtke, Klieme & Stanat, 2014). Auch im Grundschul- und Elementarbereich mangelt es häufig an einer Förderkultur, die auf kognitive Förderbedarfe ebenso sensibel reagiert wie auf emotionale Bedürfnisse und beide professionell beantwortet (Hasselhorn, Decristan & Klieme, 2020).

Überspitzt gesagt (aber im internationalen Vergleich durchaus belegbar; vgl. Klieme, 2019b): Psychosoziale Unterstützungsqualität und kognitiv-inhaltliche Lernförderung gehen gerade in Deutschland immer noch nicht zusammen, sondern erscheinen als Kontrast – strukturell durch die Trennung der Schularten, aber auch im pädagogischen Alltag. Individuelle Förderung wird als psychosoziale Unterstützung – vor allem in Grundschulen und nichtgymnasialen Schularten des Sekundarbereichs – akzeptiert; systematische fachlich-kognitive Förderung bzw. Förder-„Bedarf“ wird häufig als Belastung oder Makel empfunden. Wenn aber Schüler\*innen, die an Fördermaßnahmen teilnehmen, sich von Mitschüler\*innen, Eltern, vielleicht sogar Lehrkräften negativ adressiert sehen, kann das greifen, was Sauerwein und Heer (2020) als „Förderfalle“ bezeichnen:

„Mögliche Potenziale, die in den Förderangeboten liegen, können von Schüler\*innen aufgrund dieser (Re-)Adressierungen und Subjektivierungen nicht genutzt werden – tendenziell empfinden Schüler\*innen diese Angebote aufgrund äußerer Strukturen sogar als Bestrafung. [...] Überlegungen, wie Lernen und Fördern in Schule so zu gestalten ist, dass Zuschreibungen ausbleiben oder zumindest nicht nachteilig für entsprechende Schüler\*innen sind, ist demnach eine zentrale Herausforderung“ (Sauerwein & Heer, 2020, S. 96).

Gute Schulen – gleich welcher Schulart – vermeiden diese „Falle“, indem sie Förderung klar als Form der Anerkennung adressieren und Konzepte entwickeln, die systematische kognitive Förderung genauso wichtig nehmen wie psychosoziale Unterstützung.

#### *Was bedeutet das angesichts der Pandemie?*

Wenn Kinder und Jugendliche besondere Unterstützung im („Fern“-)Unterricht brauchen, sollte dieser Bedarf nicht als Mangel, sondern als selbstverständlicher Teil des Lernprozesses adressiert werden. Die ungewohnte Situation mit neuen Medien und Lernsettings könnte die Chance bieten, zugeschriebenen fachlichen Förderbedarf mit psychosozialer Unterstützung und Autonomieerleben in Einklang zu bringen. Möglicherweise können neue Haltungen und Praktiken entstehen, die eine „Förderfalle“ vermeiden. Dazu könnte auch beitragen, den Diskurs über fördernden Unterricht „nach Corona“ schulartübergreifend zu führen.

## **Literatur und Internetquellen**

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld: wbv.
- Baumert, J., Roeder, P. M., Sang, F., & Schmitz, B. (1986). Leistungsentwicklung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Gymnasialklassen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32, 639–660.
- Bayer, S. (im Druck). *Mathematikunterricht vergleichend zwischen den Schularten* (Empirische Erziehungswissenschaft, Bd. 69). Münster & New York: Waxmann.
- Biesta, G. J. J., & Stengel, B. S. (2016). Thinking Philosophically About Teaching. In D. Gitomer & C. Bell, (Hrsg.), *Handbook of Research on Teaching* (S. 7–67). Washington, DC: American Educational Research Association. [https://doi.org/10.3102/978-0-935302-48-6\\_1](https://doi.org/10.3102/978-0-935302-48-6_1)
- Corno, L. (2008). On Teaching Adaptively. *Educational Psychologist*, 43 (3), 161–173. <https://doi.org/10.1080/00461520802178466>
- Decristan, J., Hardy, I., Klieme, E., Büttner, G., Hertel, S., Kunter, M., & Lühken, A. (2017). Individuelle Förderung und adaptive Lerngelegenheiten im Grundschulunterricht. In U. Hartmann, M. Hasselhorn & A. Gold (Hrsg), *Entwicklungsverläufe verstehen – Kinder mit Bildungsrisiken wirksam fördern* (S. 312–322). Stuttgart: Kohlhammer.

- Dohrmann, J., Feldhoff, T., Steinert, B., & Klieme, E. (2019). Überzeugungen von Lehrkräften, Adaptivität des Unterrichts und Lernergebnisse im Fach Englisch. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65 (1), 56–72.
- Drollinger-Vetter, B., & Lipowsky, F. (2006). Fachdidaktische Qualität der Theoriephasen. In E. Klieme, C. Pauli & K. Reusser (Hrsg.), *Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“*. 3. Videoanalysen (Materialien zur Bildungsforschung, 15) (S. 189–205). Frankfurt a.M.: GfP.
- Dumont, H. (2019). Neuer Schlauch für alten Wein? Eine konzeptuelle Betrachtung von individueller Förderung im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22 (2), 249–277. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0840-0>
- Eickelmann, B., Bos, W., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., Senkbeil, M., & Vahrenhold, J. (Hrsg.). (2019). *ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Münster & New York: Waxmann.
- Eickelmann, B., & Drossel, K. (2020). *Schule auf Distanz – Perspektiven und Empfehlungen für den neuen Schulalltag Eine repräsentative Befragung von Lehrkräften in Deutschland*. Zugriff am 03.06.2020. Verfügbar unter: <https://www.vodafone-stiftung.de/umfrage-coronakrise-lehrer/>.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? *Child Development*, 76, 949–967. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>
- Hardy, I., Hertel, S., Kunter, M., Klieme, E., Warwas, J., Büttner, G., & Lühken, A. (2011). Adaptive Lerngelegenheiten in der Grundschule: Merkmale, methodisch-didaktische Schwerpunktsetzungen und erforderliche Lehrerkompetenzen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (6), 819–833.
- Hasselhorn, M., Decristan, J., & Klieme, E. (2020). Individuelle Förderung. In O. Köller, M. Hasselhorn, F. W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga, C. K. Spieß & K. Zimmer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland: Bestand und Potenziale* (S. 375–408). Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb.
- Hattie, J. A. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Helmke, A. (1988). Leistungssteigerung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Schulklassen: unvereinbare Ziele? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 20 (1), 45–76.
- Helmke, T., Helmke, A., Schrader, F. W., Wagner, W., Nold, G., & Schröder, K. (2008). Die Videostudie des Englischunterrichts. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch* (S. 345–363). Weinheim: Beltz.
- Henschel, S., Rjosk, C., Holtmann, M., & Stanat, P. (2019). Merkmale der Unterrichtsqualität im Fach Mathematik. In P. Stanat, S. Schipolowski, N. Mahler, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich* (S. 355–383). Münster & New York: Waxmann.
- Hillmayr, D., Reinhold, F., Ziernwald, L., & Reiss, K. (2017). *Digitale Medien im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht der Sekundarstufe. Einsatzmöglichkeiten, Umsetzung und Wirksamkeit*. Münster et al.: Waxmann.
- Klieme, E. (2019a). Unterrichtsqualität. In M. Harring, C. Rohlfs & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 393–408). Münster & New York: Waxmann.
- Klieme, E. (2019b). *Teaching Quality: Conceptualization, Measurement, and Findings for European Countries Based on PISA 2012 (Math), 2015 (Science) and 2018 (Reading)*.



- Keynote Lecture at the EU Conference „PISA and Beyond“. Helsinki, 09.12.2019. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Klieme, E., Steinert, B., & Hochweber, J. (2010). Zur Bedeutung der Schulqualität für Unterricht und Lernergebnisse. In W. Bos, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung. Festschrift für Jürgen Baumert* (S. 231–255). Münster: Waxmann.
- Kuger, S. (2016). Curriculum and Learning Time in International School Achievement Studies. In S. Kuger, E. Klieme, N. Jude & D. Kaplan (Hrsg.), *Assessing Contexts of Learning* (S. 395–422). Cham: Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-45357-6\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-319-45357-6_16)
- Kuger, S., Klieme, E., Lüdtke, O., Schiepe-Tiska, A., & Reiss, K. (2017). Mathematikunterricht und Schülerleistung in der Sekundarstufe: Zur Validität von Schülerbefragungen in Schulleistungsstudien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20, 61–98. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0750-6>
- Kunter, M., & Voss, T. (2011). Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV: Eine multikriteriale Analyse. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 85–113). Münster: Waxmann.
- Mayer, R. E. (2004). Should There Be a Three-Strikes Rule against Pure Discovery Learning? *American Psychologist*, 59 (1), 14–19. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.14>
- Meyer, H. (1987). *Unterrichtsmethoden, Bd. I*. Frankfurt a. M.: Scriptor.
- Rjosk, C., Richter, D., Hochweber, J., Lüdtke, O., Klieme, E., & Stanat, P. (2014). Socio-economic and Language Minority Classroom Composition and Individual Reading Achievement: The Mediating Role of Instructional Quality. *Learning and Instruction*, 32, 63–72. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.01.007>
- Rosenshine, B. V. (1979). Content, Time and Direct Instruction. In P. L. Petersen & H. J. Wall (Hrsg.), *Research on Teaching: Concepts, Findings, and Implications* (S. 28–56). Berkeley, CA: McCutchan.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55, 78–88. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sauerwein, M., & Heer, J. (2020). Warum gibt es keine leistungssteigernden Effekte durch den Besuch von Ganztagsangeboten? Oder: Über die Paradoxie individueller Förderung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66 (1), 77–100.
- Scheerens, J. (Hrsg.). (2017). *Opportunity to Learn, Curriculum Alignment and Test Preparation. A Research Review*. Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-43110-9>
- Seidel, T., & Shavelson, R. J. (2007). Teaching Effectiveness Research in the Past Decade: The Role of Theory and Research Design in Disentangling Meta-Analysis Results. *Review of Educational Research*, 77 (4), 454–499. <https://doi.org/10.3102/0034654307310317>
- Seiz, J., Decristan, J., Kunter, M., & Baumert, J. (2016). Differenzielle Effekte von Klassenführung und Unterstützung für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 30 (4), 237–249. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000186>
- Sergis, S., Sampson, D. G., & Pelliccione, L. (2018). Investigating the Impact of Flipped Classroom on Students' Learning Experiences: A Self-Determination Theory Approach. *Computers in Human Behavior*, 78, 368–378. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.08.011>
- Souvignier, E., Förster, N., & Salaschek, M. (2014). Quop: ein Ansatz internet-basierter Lernverlaufsdiagnostik und Testkonzepte für Mathematik und Lesen. In M. Hasselhorn, W. Schneider & U. Trautwein (Hrsg.), *Lernverlaufsdiagnostik* (Tests und

Trends. Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik, NF 12) (S. 239-256).  
Göttingen: Hogrefe.

Steinert, B., Dohrmann, J., & Schmid, C. (2019). Lehrerkooperation, Unterrichtsqualität und fachliche und überfachliche Ergebnisse von Schüler\*innen in Englisch und Mathematik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65 (1), 40–55.

Vieluf, S., Hochweber, J., Kunter, M., & Klieme, E. (2015). Who Has a Good Relationship With the Teachers? A Comparison of Comprehensive Education Systems with Education Systems Using Between-School Tracking. *Oxford Review of Education*, 41, 3–25. <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.992874>

*Eckhard Klieme*, Prof. Dr., geb. 1954, Research Fellow und ehemaliger Direktor am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation.  
E-Mail: [klieme@dipf.de](mailto:klieme@dipf.de)  
Korrespondenzadresse: DIPF, Rostocker Straße 6, 60323 Frankfurt a. M.



Christian Fischer, Christiane Fischer-Ontrup & Corinna Schuster

## **Individuelle Förderung und selbstreguliertes Lernen**

### **Bedingungen und Optionen für das Lehren und Lernen in Präsenz und auf Distanz**

---

#### **Zusammenfassung**

*Dieser Beitrag stellt das selbstregulierte Lernen als Form der individuellen Förderung vor und thematisiert vor allem darauf bezogene Lernstrategien und deren Relevanz für den Lernprozess. Zudem werden Wege der schulischen Förderung von Schüler\*innen wissenschaftlich fundiert dargestellt. Daran anschließend werden konkrete Handlungsoptionen für die schulische Praxis im Kontext des Präsenzunterrichts und „Fernunterrichts“ abgeleitet, um zu verdeutlichen, wie das selbstregulierte Lernen genutzt werden kann, um mit den aktuellen Herausforderungen zu Zeiten von Corona umzugehen.*

*Schlüsselwörter: individuelle Förderung, selbstreguliertes Lernen, Lernstrategien, Präsenzunterricht, Fernunterricht*

#### **Individual Support and Self-Regulated Learning**

Conditions and Options for Classroom Teaching and Distance Learning

#### **Abstract**

*This article presents self-regulated learning as a form of individual support and focuses on related learning strategies and their relevance for the learning process. In addition, measures of student support in schools are presented in a scientifically profound manner. Subsequently, concrete courses of action for school practice in the context of classroom teaching and distance learning are derived, in order to illustrate how self-regulated learning can be used to address the current challenges during the coronavirus pandemic. Keywords: individual support, self-regulated learning, learning strategies, classroom teaching, distance learning*

## **1 Einleitung**

Aus guten Gründen wird während der aktuellen „Corona-Krise“ vermehrt die Befürchtung geäußert, dass die zu enge Kopplung von schulischer Leistung und sozia-

ler Herkunft im Deutschland – von der wir seit PISA 2000 wissen – durch fehlenden Präsenzunterricht an Schulen noch verstärkt wird. Durch eine Verlagerung des schulischen Lernens in einen „Fernunterricht“<sup>1</sup> können sich soziale Ungleichheiten zwischen den Schüler\*innen verschärfen (Forsa, 2020). Grund dafür könnten zum einen eine bislang mangelnde „Digitalisierung“ des Unterrichts, eine fehlende bzw. unzureichende technische Ausstattung sowie fehlende Kompetenzen der Lehrpersonen und der Eltern und somit auch der Schüler\*innen sein (van Ackeren, Endberg & Locker-Grütjen, 2020; Reimers & Schleicher, 2020). So konnte die ICILS-2018-Studie zeigen, dass Schüler\*innen in Deutschland über eine sehr geringe computer- und informationsbezogene Kompetenz verfügen und dadurch das Potenzial zur individuellen Förderung durch digitale Medien nicht ausgeschöpft wird (Eickelmann et al., 2019). Zum anderen kann auch mangelnde elterliche Unterstützung in eher bildungsfernen Familien Schüler\*innen vor allem beim häuslichen Lernen benachteiligen. Schulisches Lernen bietet u. a. die Vorteile, dass Schüler\*innen von einer Lehrkraft im Lernprozess begleitet werden, Lernziele vorgelegt bekommen, zum konzentrierten Arbeiten angehalten werden oder der Schulalltag (durch z. B. Unterrichtsstunden und Pausen) vorstrukturiert wird. Dies alles fällt bei vielen Kindern und Jugendlichen während des „Fernunterrichts“ weg: Schüler\*innen treffen im häuslichen Umfeld auf ein offenes Lernszenario, für welches ihnen häufig die erforderlichen Kompetenzen fehlen, um erfolgreich lernen zu können. Für diese Situation hilfreiche und lernförderliche Anregungen kann man dem Konzept zum selbstregulierten Lernen als einer Form der individuellen Förderung entnehmen. Wirksame Lernstrategien als zentraler Teil des selbstregulierten Lernens können Schüler\*innen dazu befähigen, ihr eigenes Lernen eigenständig zu steuern und somit eine aktive Rolle in ihrem eigenen Lernprozess einzunehmen (u. a. Weinert, 2000). Des Weiteren bietet sich durch das selbstregulierte Lernen die Möglichkeit, unterschiedliche Lernvoraussetzungen von leistungsschwächeren und (potenziell) leistungsstärkeren Schüler\*innen zu adressieren und somit zur erforderlichen Differenzierung von Lernprozessen im Sinne der individuellen Förderung beizutragen.

Der vorliegende Beitrag stellt das selbstregulierte Lernen als Form der individuellen Förderung vor und thematisiert insbesondere darauf bezogene Lernstrategien und deren Bedeutung für den Lernprozess. Zudem werden Wege der schulischen Förderung wissenschaftlich fundiert dargestellt. Daran anschließend werden konkrete Handlungsoptionen für die schulische Praxis im Kontext von Lehren im Präsenz- und im „Fernunterricht“ abgeleitet, um zu verdeutlichen, wie das selbstregulierte Lernen genutzt werden kann, um mit den neuen Herausforderungen zu Zeiten von Corona umgehen zu können.

---

1 Zur verwendeten Begrifflichkeit für diese neue Art der Erfüllung der Schulpflicht während der angeordneten Schulschließungen siehe die entsprechende Begründung im Editorial des vorliegenden Bandes.

## **2 Selbstreguliertes Lernen als Format der individuellen Förderung**

Das Konzept der individuellen Förderung ist mit dem PISA-Schock nun seit knapp 20 Jahren vermehrt Gegenstand von bildungspolitischen und pädagogischen Diskussionen. Dabei ist individuelle Förderung „gleichermaßen Voraussetzung für das Vermeiden und den rechtzeitigen Abbau von Benachteiligungen wie für das Finden und Fördern von Begabungen“ (Arbeitsstab Forum Bildung, 2001, S. 7). Verbunden mit dem Ausbau von Ganztagschulen scheint eine stärkere individuelle Förderung ein Ansatz zur Verbesserung der Schüler\*innenleistungen zu sein (u. a. Baumert, Blum & Neubrand, 2004; Fischer, Rott, Veber, Fischer-Ontrup & Gralla, 2014). Gemäß dem Forum Bildung (2001, S. 7) wird individuelle Förderung verstanden als „konsequente Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen, wie z. B. Begabungen, Lernhaltung, Lernumgebungen im Elternhaus, Vorwissen aus der Lebenswelt.“ Die Umsetzung dieses pädagogischen Konzepts zeigt sich vor allem in dem vermehrten Rückgriff auf neue Lehrformen (z. B. Öffnung des Unterrichts), durch eine verstärkte Differenzierung von Lernangeboten (z. B. durch Binnendifferenzierung) sowie eine zunehmende Steuerung von Lernprozessen durch Schüler\*innen (u. a. Arbeitsstab Forum Bildung, 2001; Fischer et al., 2014).

Für eine wirksame individuelle Förderung von Schüler\*innen ist eine Kopplung von Diagnose und Förderung im Sinne einer diagnosebasierten Förderung bzw. förderorientierten Diagnostik relevant, um eine Adaptation des schulischen Unterrichtsangebotes an die individuellen Lernausgangslagen der Schüler\*innen realisieren zu können (Helmke, 2014). Mit Blick auf einzelne Phasen der individuellen Förderung ergibt sich ein zirkulärer Prozess aus Diagnose und Förderung, wobei die Diagnose der kontinuierlichen Feststellung persönlicher Lernausgangslagen dient, während die Förderung die systematische Umsetzung passgenauer Lernangebote fokussiert. Im Sinne des formativen Assessments (Black & Wiliam, 1998) dient die Diagnose nicht nur der Beurteilung persönlicher Förderbedarfe, sondern auch der Feststellung der Wirksamkeit individualisierter Förderformate. Eine solche Evaluation befördert die Reflexion adaptiver Förderansätze, die in die Planung weiterer gezielter Unterstützungsmaßnahmen – etwa mit Blick auf die abnehmende Fremdsteuerung und zunehmende Selbststeuerung von Lernprozessen – mündet (Fischer & Fischer-Ontrup, 2016). Diese systematische Anpassung des didaktischen Lernangebotes seitens der Lehrpersonen an die Lernenden mit ihren diagnostizierten jeweiligen Lernbedürfnissen dient der bestmöglichen Gestaltung individueller Lernprozesse mit dem Ziel der nachhaltigen Potenzialentwicklung (Fischer et al., 2014).

Eine solche Anpassung des unterrichtlichen Bildungsangebotes an die individuellen Lernvoraussetzungen lässt sich im Sinne der potenzialorientierten Haltung mit dem Konzept der Zone der nächsten Entwicklung von Vygotskij (2002) beschreiben. Diese kann als Maß für das Lernpotenzial eines Individuums relativ zu seinem mo-

mentanen Entwicklungsstand verstanden werden. Die Instruktion orientiert sich hierbei mehr an dem Stand der möglichen Entwicklung als an dem Stand der aktuellen Entwicklung (Rapp, 2014). In der Schule dient die individuelle Förderung dann dazu, zielgerichtet die Distanz zwischen dem aktuellen Entwicklungsstand und dem möglichen Entwicklungsstand der Lernkompetenzen der Schüler\*innen mittels adaptiver Lernarrangements, nicht zuletzt mit Blick auf selbstreguliertes Lernen, zu überwinden.

Im schulischen Alltag scheinen diesbezüglich Probleme zu bestehen, die in Corona-Zeiten verstärkter zu Tage treten und eine stärkere individuelle Förderung hemmen können. Zum einen ist eine Verunsicherung von Lehrpersonen bezüglich des Konzepts der individuellen Förderung empirisch belegt, welche aus einer wahrgenommenen Diskrepanz zwischen tatsächlichen Umsetzungsmöglichkeiten und -ideen im schulischen Alltag auf der einen und Vorgaben von Seiten der Bildungspolitik auf der anderen Seite entsteht (Abs, 2005; Solzbacher, 2008). So trauen Lehrpersonen sich eine gute Planung und Durchführung von Unterricht eher zu als eine Diagnose und individuelle Förderung ihrer Schüler\*innen (Klieme & Warwas, 2011). Des Weiteren führen Versuche der Umsetzung des Konzepts der individuellen Förderung häufig zu einer verstärkten Öffnung des „normalen“ Unterrichts, beispielsweise durch didaktische Methoden wie die Arbeit mit Wochenplänen oder in Projektformaten. Dabei wird häufig übersehen, dass eine bloße Öffnung des Unterrichts nicht automatisch mit einer Individualisierung des Lernens einhergehen muss und somit nicht zwangsläufig eine lernförderliche Wirkung zeigt (u. a. Bennett, 1976; Hattie, 2009).

In Zeiten von Corona wird eine bestimmte Form der Öffnung des Unterrichts nun zum Lernalltag aller Schüler\*innen. Im Rahmen des „Fernunterrichts“ werden die Strukturierung von Unterrichtsgegenständen durch die Lehrkraft sowie die Beachtung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen der Schüler\*innen auf ein Minimum reduziert. Eine im „normalen“ Präsenzunterricht unzureichende individuelle Förderung verstärkt sich hier noch, und die fehlenden Kompetenzen von Schüler\*innen zur Selbststeuerung, welche ihnen helfen würden, offene Lernszenarien auszugestalten und ihr Lernen selbstständig ihren eigenen Voraussetzungen anzupassen, werden offensichtlich. Das „selbstregulierte Lernen kann somit als ein wichtiges Ziel von individueller Förderung angesehen werden“ (Klieme & Warwas, 2011, S. 813). Klieme & Warwas (2011) sprechen dem selbstregulierten Lernen in diesem Kontext eine moderierende Funktion zwischen den Lernprozessen der Schüler\*innen und der individuellen Förderung zu. Eine individuelle Förderung kann somit letztlich nur dann lernwirksam sein, wenn Schüler\*innen über Kompetenzen des selbstregulierten Lernens verfügen und in der Lage sind, in individualisierten Förderformaten, wie etwa geöffneten Unterrichtssettings, erfolgreich zu lernen (Hattie & Zierer, 2018). Überhaupt zeigt sich mit Blick auf die Passung des selbstregulierten Lernens, dass leistungsschwächeren Schüler\*innen eher hochstrukturierte und lehrergeleitete Unterrichtsformate zugutekommen, während (potenziell) leistungsstarke Schüle-

r\*innen von geöffneten Unterrichtsformaten profitieren (u.a. Helmke & Weinert, 1997; Connor, Morrison & Petrela, 2004). Allerdings können durch adäquate Fremdregulation seitens Lehrpersonen in der Schule – oder seitens Eltern im Rahmen des „Fernunterrichts“ – auch Kinder mit ungünstigen Lernausgangsvoraussetzungen die notwendigen Kompetenzen zur Selbstregulation für erfolgreiche Lernprozesse entwickeln (u.a. Fischer, 2006; Jackson, 2016).

### **3 Lernstrategien als Voraussetzung für selbstreguliertes Lernen**

Die Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen ist eine fächerübergreifende Kompetenz und eine zentrale Voraussetzung für den Wissenserwerb zum lebenslangen Lernen (Artelt, Demmrich & Baumert, 2001). Beim selbstregulierten Lernen planen, überwachen und kontrollieren Lernende selbstständig ihren Lernprozess und nehmen somit eine aktive Rolle ein (Bandura, 1986; Boekaerts, 1996; Pintrich, 2000; Schunk & Zimmerman, 1998; Veenman, van Hout-Wolters & Afflerbach, 2006; Winne, 1995). In offenen Lernszenarien können Schüler\*innen daher mittels ihrer Kompetenz zum selbstregulierten Lernen mit der fehlenden Fremdregulierung durch Lehrpersonen umgehen. In diesem Kontext bilden Lernstrategien den Kern des selbstregulierten Lernens (Landmann, Perels, Otto, Schnick-Vollmer & Schmitz, 2015). Gemäß Klauer & Leutner (2012) lassen sie sich als „Pläne für Handlungssequenzen, die auf Lernen abzielen“ (S. 162), definieren. Gemäß der verschiedenen Komponenten, die beim selbstregulierten Lernen wirksam werden (u.a. Pintrich & de Groot, 1990), werden drei Arten von Lernstrategien unterschieden (u.a. Weinstein & Mayer, 1986; Wild, 2000): kognitive, metakognitive und ressourcenbezogene Strategien, wobei letztere auch motivational-volitionale Strategien umfassen. Diese Strategien stehen in einem hierarchischen Verhältnis zueinander (Klauer & Leutner, 2012).

#### *Kognitive Lernstrategien*

Kognitive Lernstrategien sind den metakognitiven Lernstrategien untergeordnet und können der Informationsaufnahme, -verarbeitung, -speicherung sowie dem Informationsabruf und -transfer dienen (ebd.). Sie zählen zu den Primärstrategien und wirken

„direkt auf die zu erwerbende bzw. zu verarbeitende Information ein [...], dass diese besser verstanden, behalten, wieder abgerufen und transferiert werden kann, und [führen] dadurch zur Veränderung kognitiver Strukturen und Prozesse“ (Friedrich & Mandl, 1992, S. 8).

Entsprechend sind kognitive Lernstrategien fach- und domänenspezifisch und müssen zur jeweiligen Lernaufgabe passen. Klassischerweise werden hierbei Wiederholungs-, Elaborations- und Organisationsstrategien unterschieden (u. a. Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie, 1991; Weinstein & Mayer, 1986).

- *Wiederholungsstrategien* dienen der Einprägung von Fakten und somit einer eher oberflächlichen Verarbeitung von Informationen, indem diese auswendig gelernt oder wiederholt und damit wieder ins Gedächtnis gerufen werden.
- *Elaborationsstrategien* helfen den Lernenden dabei, neue Wissensinhalte in bestehende Wissensstrukturen einzubinden. Dabei werden Informationen im Langzeitgedächtnis durch die Bildung von Relationen zwischen Vorwissen und neu zu erwerbendem Wissen gespeichert.
- *Organisationsstrategien* dienen der Selektion von geeignetem Wissen durch z. B. das Aufbauen von Beziehungen zwischen verschiedenen zu erwerbenden Wissens-elementen.

### *Metakognitive Lernstrategien*

Metakognitive Lernstrategien sind „Higher-order“-Strategien (u. a. de Boer, Donker, Kostons & van der Werf, 2018). Sie sind den kognitiven Lernstrategien übergeordnet, da sie der Regulation des Lernprozesses dienen und die Ausführungsqualität einer kognitiven Lernstrategie positiv beeinflussen können (Leopold & Leutner, 2015). Es werden Planungs-, Überwachungs- und Kontrollstrategien unterschieden (u. a. Pintrich, 1999).

- *Planungsstrategien* werden zu Beginn eines Lernprozesses durchgeführt und dienen der Zielsetzung hinsichtlich des Strategieeinsatzes beim Lernen.
- *Überwachungsstrategien* dienen der Beobachtung und Überprüfung der Ausführungsqualität einer untergeordneten kognitiven Lernstrategie.
- *Kontrollstrategien* sind hilfreich, um zu entscheiden, ob die Ausführungsqualität einer kognitiven Lernstrategie hochwertig war oder ob der Lernprozess adaptiert werden muss.

### *Ressourcenbezogene Lernstrategien*

Ressourcenbezogene Lernstrategien dienen der Steuerung von Aspekten des Lernkontextes, die direkt auf den Lernprozess einwirken, wie z. B. das Anstrengungsmanagement, das Management Anderer und das der Umgebung (Pintrich, 2000). Sie werden auch als Stützstrategien bezeichnet (Dansereau, 1985; Mandl & Friedrich, 2006). Nach Wild & Schiefele (1994) werden interne und externe Ressourcen differenziert, die seitens der Lernenden der Unterstützung des Lernprozesses dienen.

- *Interne ressourcenbezogene Lernstrategien* können von Schüler\*innen genutzt werden, um eine Lernsituation bewältigen zu können. Hierzu zählen u.a. die Regulation der eigenen Motivation und Volition, der Aufmerksamkeit und Anstrengung, aber auch von zeitlichen Ressourcen (Waldeyer, 2018).
- *Externe ressourcenbezogene Lernstrategien* dienen etwa der Arbeitsplatzgestaltung, aber auch der Suche nach personaler (z.B. durch Peers, Eltern) und nicht-personaler Hilfen (z.B. Informationsbeschaffung aus dem Internet bzw. Bibliotheken).

#### 4 Individuelle Förderung des selbstregulierten Lernens

Zahlreiche Interventionsstudien zeigen diverse Möglichkeiten auf, wie der Einsatz von Lernstrategien in der Schule gefördert werden kann (u.a. Otto, Perels & Schmitz, 2011). Empirisch gesichert ist die Annahme, dass Strategien des selbstregulierten Lernens stets verbunden mit fachlichen Inhalten gefördert werden sollten (Dignath & Büttner, 2008). Bei der Lernstrategieförderung lassen sich zudem direkte und indirekte Maßnahmen unterscheiden (Landmann et al., 2015; Otto et al., 2011).

- In der *direkten Förderung* wird das Strategiewissen explizit vermittelt, indem Schüler\*innen bewusst Strategien zur Regulation des Lernprozesses einüben und einsetzen.
- In der *indirekten Förderung* bietet die Lehrkraft in ihrem Unterricht ein lernstrategieförderliches Lernszenario an, so dass Schüler\*innen Lernstrategien anwenden können.

Haben Schüler\*innen im Rahmen einer direkten Förderung nicht bereits Strategiewissen erworben, können sie in indirekten Fördermaßnahmen ohne die erforderlichen Strategien schnell überfordert sein. Direkte Fördermaßnahmen hingegen dienen der Strategievermittlung, bieten aber häufig wenig Möglichkeiten der Anwendung (Schuster, 2019). Entsprechend sollten direkte und indirekte Fördermaßnahmen miteinander kombiniert werden (u.a. Paris & Paris, 2001). So kann etwa in Form der Projektarbeit (z.B. dem Forder-Förder-Projekt<sup>2</sup>; siehe Fischer, 2006, und Fischer, Hillmann, Kaiser & Konrad, 2020) Strategiewissen direkt vermittelt werden. Zugleich können diese Lernstrategien im regulären Fachunterricht indirekt zur Anwendung gebracht werden. Studien zur kombinierten Förderung von Lernstrategien sind bisher kaum vorhanden. Aktuelle Forschungsbefunde deuten aber darauf hin, dass Schüler\*innen der Transfer von Lernstrategien ausgehend von direkten Fördermaßnahmen in den regulären Unterricht gelingen könnte (Schuster, Stebner, Wirth & Leutner, 2018; Werth et al., 2012).

---

2 Vgl. <https://www.icbf.de/index.php/de/arbeitschwerpunkte-2/begabtenfoerderung/lernstrategiekurs-2>; Zugriff am 02.06.2020.



Das Potenzial von direkten und indirekten Fördermaßnahmen wird dabei allerdings häufig durch mangelnde Kompetenzen von Lehrpersonen für eine Förderung von selbstreguliertem Lernen gehemmt. Aktuelle Forschung zeigt, dass Lehrpersonen über eher geringes Vorwissen über Lernstrategien verfügen (Glogger-Frey, Deutscher & Renkl, 2018) und Wissenslücken vor allem hinsichtlich der Vermittlung metakognitiver Lernstrategien aufweisen (u.a. Spruce & Bol, 2015). Daraus resultiert, dass – wenn überhaupt – eher kognitive Lernstrategien im Unterricht vermittelt werden (Dignath & Büttner, 2018). Darüber hinaus stellt die schrittweise Vermittlung von Lernstrategien mit der Kopplung von Diagnose und Förderung nach dem wirksamen Scaffolding-Prinzip, d.h. stufenweisem Abbau externer Lernunterstützung (Gibbons, 2002; Reinmann-Rothmeier, 2003), eine große Herausforderung für Lehrpersonen dar. Dieses Prinzip fokussiert den allmählichen Abbau der Unterstützung durch die Lehrperson und die zunehmende Übergabe der Verantwortlichkeit für das Lernen an die Lernenden etwa in der Schrittfolge nach Reusser (1995):

- 1) Modeling (Vormachen vs. Nachahmen),
- 2) Coaching/Scaffolding (selektive Anleitung vs. angeleitetes Üben),
- 3) Fading (Zurücktreten vs. selbstständige Ausführung).

Hier wird die Fremdsteuerung durch die bzw. den Lehrende\*n stufenweise durch die Selbststeuerung der Lernenden abgelöst, wobei gleichermaßen diagnostische und Scaffolding-Strategien relevant sind (Van de Pol, Volman & Beishuizen, 2010). Bei dieser Art des Expertiseerwerbs fungieren Lehrende mit ihrem Wissen als Expert\*innen und Lernende als Noviz\*innen, wobei sich die Rollen zunehmend relativieren. Solche Formen des Strategieerwerbs zum selbstregulierten Lernen erfordern eine individuelle Lernbegleitung, wobei neben der effektiven Strategievermittlung im Sinne des Lerncoachings auch das persönliche Beziehungserleben im Sinne des Mentorings besonders relevant ist (Fischer, Rott & Fischer-Ontrup, 2013).

## 5 Selbstreguliertes Lernen im Präsenz- und im „Fernunterricht“

Besondere Relevanz kommt in Corona-Zeiten, in denen das Lernen von Schüler\*innen nun aus einem Wechsel von Präsenz- und „Fernunterricht“ besteht, den Strategien des selbstregulierten Lernens zu. Vor allem im „Fernunterricht“ werden Strategiewissen und Wissen um dessen Anwendung durch Schüler\*innen dringend benötigt, um Lernprozesse zuhause initiieren und aufrechterhalten zu können. Neben dem Wissen über kognitive Strategien, welches häufig auch in Schulbüchern (z.B. Lesestrategien im Fach Deutsch) Erwähnung findet, werden vor allem metakognitive und ressourcenbezogene Lernstrategien bedeutsam. Da im „Fernunterricht“ die Fremdregulierung durch die Lehrkraft weitestgehend fehlt, können metakognitive Strategien Schüler\*innen dazu verhelfen, Lernprozesse zielorientiert zu planen, diese zu überwachen und zu regulieren. Zudem nehmen ressourcenbezo-



gene Lernstrategien beim Distanzlernen eine wichtige Rolle ein. Neben externen Ressourcen, z. B. einer geeigneten Arbeitsplatzgestaltung oder der Fähigkeit zur angemessenen Internetrecherche, treten interne Ressourcen in den Vordergrund, z. B. durch die Fähigkeit zur Regulation der eigenen Motivation und Konzentration. Dadurch können etwa die in der Schule oft extern regulierten Tendenzen zur Prokrastination („Aufschieberitis“) oder Ablenkungen durch Smartphones zuhause vermieden werden.

Eine Förderung des selbstregulierten Lernens zu Corona-Zeiten müsste nun auf zweierlei Weise erfolgen: Zum einen müsste während des Präsenzunterrichts in der Schule Zeit darauf verwendet werden, Lernstrategien direkt an Schüler\*innen zu vermitteln, um ein entsprechendes Strategie-Repertoire aufzubauen. Hier können theoriebasierte und praxisrelevante Konzepte etwa zur Vermittlung von Lernstrategien, wie das Unterrichtsprogramm „Wir werden Textdetektive“ (Gold, Mokhlesgerami, Rühl, Schreblowski & Souvignier, 2004) oder das Trainingsprogramm „Selbstreguliertes Lernen in den Naturwissenschaften“ (Stebner, Schiffauer & Schmeck, 2015), hilfreich sein.

Zum anderen können erworbene Lernstrategien dann im „Fernunterricht“ indirekt angeregt werden, indem den Schüler\*innen für das Lernen zuhause einige Werkzeuge an die Hand gegeben werden, sie an die Verwendung dieser Strategien zu erinnern. Zu nennen wäre etwa die Verwendung von Symbolen für Lernstrategien im „Fernunterricht“: Wenn zuvor in der direkten Förderung für Lernstrategien stellvertretende Symbole eingeführt wurden, kann auf diese zuhause z. B. auf Arbeitsblättern zurückgegriffen werden. Ein Überblick über verschiedene Möglichkeiten der indirekten Förderung von Lernstrategien – vor allem im Regelunterricht – findet sich bei Stebner, Schuster, Weber, Roelle und Wirth (2020). Eine umfangreichere Möglichkeit der indirekten Förderung zuhause stellt die Verwendung von Reflexionsbögen oder Lerntagebüchern dar (u. a. Landmann & Schmitz, 2007). Letztere wirken durch schriftliche Reflexionen der Tatsache entgegen, dass Schüler\*innen Lernstrategien häufig nicht spontan anwenden, sodass diese unter Verwendung von Prompts (z. B. mittels gezielter Leitfragen) angeregt werden müssen (u. a. Roelle, Nowitzki & Berthold, 2017).

Reflexionsbögen oder Lerntagebücher können auch eine gute Möglichkeit zum digitalisierten selbstregulierten Lernen darstellen. Stellt man diese den Schüler\*innen digital (über Online-Plattformen wie Mahara oder Moodle) zur Verfügung, können sowohl Schüler\*innen als auch Lehrpersonen den Lernprozess überwachen und letztere diese digitalen Tools auch für das Feedback zum Lernprozess nutzen. Dem gezielten Feedback kommt beim selbstregulierten Lernen – vor allem beim Lehren und Lernen im Präsenz- und „Fernunterricht“ wegen der geringeren Kontrollmöglichkeiten der Lehrenden und einer größeren Verantwortungsübernahme der Lernenden – eine zentrale Rolle zu. So erweisen sich konstruktive Rückmeldungen von Lehrpersonen, aber

auch von Mitschüler\*innen – sowie im „Fernunterricht“ ebenso von Eltern – für die kontinuierliche Lernbegleitung im Sinne des Scaffoldings als relevant (Rott, 2017; Hattie & Zierer, 2018). Des Weiteren können Smartphone-Apps vor allem die indirekte Förderung von Kompetenzen des selbstregulierten Lernens erweitern. Forschung zu einer derartigen Förderung ist bisher allerdings rar, und Smartphone-Apps scheinen vorrangig auf die Motivation von Schüler\*innen zu wirken (Foerst, Pfaffel, Klug, Spiel & Schober, 2019; Loeffler, Böhner, Stumpp, Limberger & Gidion, 2019).

Eine besondere Bedeutung erhalten Lernstrategien in Projekten zum selbstregulierten Lernen im Präsenz- und im „Fernunterricht“, zumal Projektarbeit die Schüler\*innen dazu anhält,

„die Bearbeitung als wichtig anzusehen, gemeinsam einen Plan für diese zu entwickeln, der in Metaphasen der Korrektur und Reflexion zugänglich ist, und im Ergebnis zu einer Darstellung des Arbeitsergebnisses oder zur Realisierung von vorbereiteten Aktivitäten führt“ (Bönsch, 2002, S. 199).

Die Umsetzung der Projektarbeit, vor allem nach dem Grundmuster von Frey (2005) – (1) Projektinitiative, (2) Projektskizze, (3) Projektplan, (4) Projektdurchführung, (5) Projektabschluss sowie (6) Fixpunkte und (7) Metainteraktionen –, setzt differenzierte Strategien des selbstregulierten Lernens voraus und entwickelt diese weiter. Dies gilt für kognitive und metakognitive Lernstrategien sowie für interne und externe ressourcenbezogene Lernstrategien (z. B. Zeitmanagement), die in den verschiedenen Projektphasen – im Präsenz- und im „Fernunterricht“ – relevant sind. Hierbei lassen sich vielfältige digitale Tools für die einzelnen Projektphasen nutzen, etwa zur onlinebasierten Planung, Recherche sowie Dokumentation und Präsentation (z. B. eBooks, Podcasts, Videoclips).

Konkret wird dies etwa im Forder-Förder-Projekt zum selbstregulierten Lernen im Präsenz- und im „Fernunterricht“ deutlich, das sich sowohl für (potenziell) leistungsstarke als auch für leistungsschwächere Kinder bewährt hat. Empirische Analysen bestätigen die hohe Wirksamkeit dieses adaptiven Projektformats zur Entwicklung von Lernstrategien und zur Förderung der Schulleistungen der Schüler\*innen (Fischer, 2006; Bayer, 2009). In dem Format werden die Grundprinzipien der Projektarbeit systematisch mit dem Erwerb von Strategien des selbstregulierten Lernens (d. h. Informationsverarbeitung, Lernprozesssteuerung, Selbstregulation) gekoppelt (Fischer, 2012). Dabei werden drei Ziele fokussiert:

- 1) Interessenentwicklung mittels individueller Spezialthemen,
- 2) Potenzialentfaltung mittels eigenständiger Forschungsarbeiten und
- 3) Lernkompetenzerwerb mittels systematischer Strategievermittlung.

In dem adaptiven Projektformat werden grundlegende Bedürfnisse im Sinne der Selbstbestimmungstheorie der Motivation (d.h. Erleben von Autonomie, Kompetenz, Beziehung und Relevanz) berücksichtigt (Ryan & Deci, 2000). Die Strategievermittlung erfolgt hier im Sinne des Scaffoldings, wobei die Kopplung von effektiven Lernstrategien mit individuellen Interessen – vor allem auch in Zeiten von Corona – für den Lernerfolg bedeutsam ist. Neben verschiedenen digitalen Tools etwa in Form von Lernkarten bzw. Erklärvideos im Sinne eines Flipped Classroom (Spannagel, 2017) werden auch umfangreiche analoge Materialien zur differenzierten Lernstrategievermittlung eingesetzt (Hillmann & Rott, 2016; Fischer et al., 2020) und im Rahmen der Förderinitiative „Leistung macht Schule“ in „Adaptiven Formaten des diagnosebasierten individualisierten Forderns und Förderns“ weiterentwickelt (Vohrmann, Fischer & Fischer-Ontrup, 2020).

## 6 Ausblick

Im Hinblick auf Handlungsoptionen zur individuellen Förderung des selbstregulierten Lernens im Präsenz- und im „Fernunterricht“ im Rahmen der Schulentwicklung ist eine entscheidende Gelingensbedingung die adäquate Qualifizierung von Lehrpersonen. Es bedarf professioneller Kompetenzen (Baumert & Kunter, 2006) zur individuellen Förderung, wobei adaptive Lehrkompetenzen (Beck, 2008), verbunden mit einer professionellen pädagogischen Haltung (Schwer & Solzbacher, 2014), relevant sind. Über fachliche, diagnostische, didaktische und kommunikative Kompetenzen hinaus sind auch implementative Kompetenzen bedeutsam, damit Lehrpersonen wirksame Innovationen wie das selbstregulierte Lernen nachhaltig in die Schulentwicklung einbinden können (Souvignier & Behrmann, 2017; Pfänder, Schurig, Burghoff & Otto, 2018; Stebner, Pfänder, Schuster, Schurig, van den Bogaert & Strähle, 2019). Zudem wird der professionelle Einsatz von Formaten der individuellen Förderung durch die pädagogische Haltung von Lehrpersonen bestimmt (Buholzer, Joller-Graf, Krummer Wyss & Zorbist, 2014), die potenzialorientiert, entwicklungsoffen, beziehungssensibel und ressourcenfokussiert sein sollte (Fischer, 2019).

Exemplarisch wird dies vom Landeskompentzzentrum für Individuelle Förderung an der Universität Münster im Rahmen der langfristigen Weiterbildung „Expert\*in Individuelle Förderung und Potenzialentwicklung“<sup>3</sup> und in der praxisbegleitenden Fortbildung „Forder-Förder-Projekt zum selbstregulierten Lernen“<sup>4</sup> unter verstärkter Einbindung von digitalen Tools sowie in der Lehrerbildung zur individuellen Förderung des selbstregulierten Lernens umgesetzt. In Zeiten von Corona,

---

3 Vgl. <https://www.lif-nrw.de/index.php/qualifizierung/fort-und-weiterbildungen/experte-in-individuelle-foerderung>; Zugriff am 02.06.2020.

4 Vgl. <https://lif-nrw.de/index.php/qualifizierung/fort-und-weiterbildungen/ffpweiterbildung>; Zugriff am 02.06.2020.

in denen „Fernunterricht“ zeitweise zur Regel geworden ist, braucht es verstärkt digitale Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten für Lehrpersonen, um ihnen die Vermittlung von Lernstrategien kurzfristig zu ermöglichen. Ein entsprechendes digitales Angebot wurde etwa von der Pädagogischen Hochschule Fachhochschule Nordwestschweiz entwickelt mit einer praxisnahen Homepage<sup>5</sup>, die vor allem Tipps und Materialien zur Vermittlung des selbstregulierten Lernens für Schüler\*innen in unterschiedlichen Jahrgangstufen sowie für Lehrpersonen und auch für Eltern bietet. Eine weitere Möglichkeit im Bereich des selbstregulierten Lernens stellt der MOOC (Massive Open Online Course) „Selbstreguliertes Lernen analog und digital fördern“<sup>6</sup> der Ruhr-Universität Bochum dar, bei dem neben dem Zugang zu praktischen Materialien auch theoretische Hintergründe zur Diagnose, zur Förderung und zum Transfer vermittelt werden.

## Literatur und Internetquellen

- Abs, H. J. (2005). LehrerbildnerInnen im Rahmen des Vorbereitungsdienstes. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 5, 21–31.
- Ackeren, I. van, Endberg, M., & Locker-Grütjen, O. (2020). Chancenausgleich in der Corona-Krise: Die soziale Bildungsschere wieder schließen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 112 (2), 245–248. Zugriff am 28.05.2020. Verfügbar unter: [https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id\\_artikel=ART104030&uid=frei](https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_artikel=ART104030&uid=frei). <https://doi.org/10.31244/dds.2020.02.10>
- Arbeitsstab Forum Bildung (2001). *Empfehlungen des Forum Bildung*. Bonn: Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der BLK.
- Artelt, C., Demmrich, A., & Baumert, J. (2001). Selbstreguliertes Lernen. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 281–298). Opladen: Leske + Budrich. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-83412-6\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-322-83412-6_8)
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Baumert, J., Blum, W., & Neubrand, M. (2004). Drawing the Lessons from PISA 2000. Long Term Research Implications. In D. Lenzen, J. Baumert, R. Watermann & U. Trautwein (Hrsg.), *PISA und die Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Forschung* (S. 143–157). Wiesbaden: VS.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Bayer, A. (2009). *Individuelle Förderung von Strategien selbstgesteuerten Lernens im Regelunterricht*. Dissertation. Westfälische Wilhelms-Universität Münster.
- Beck, E., Baer, M., Guildimann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Müller, P., Niedermann, R., Rogalla, M., & Vogt, F. (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungsgesteuerten Lehrerwissens*. Münster: Waxmann.
- Bennett, N. (1976). *Teaching Styles and Pupil Progress*. London: Open Books.

5 Vgl. <https://www.selbstreguliertes-lernen.org/>; Zugriff am 02.06.2020.

6 Vgl. <https://moodle.ruhr-uni-bochum.de/m/course/view.php?id=26965>, Zugriff am 02.06.2020.

- Black, P. J., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5 (1), 7–73. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Boekaerts, M. (1996). Self-Regulated Learning at the Junction of Cognition and Motivation. *European Psychologist*, 1 (2), 100–112. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.1.2.100>
- Bönsch, M. (2002). *Selbstgesteuertes Lernen in der Schule. Praxisbeispiele aus unterschiedlichen Schulformen*. Neuwied: Luchterhand.
- Boer, H. de, Donker, A. S., Kostons, D. D. N. M., & van der Werf, G. P. C. (2018). Long-Term Effects of Metacognitive Strategy Instruction on Student Academic Performance: A Meta-Analysis. *Educational Research Review*, 24, 98–115. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.03.002>
- Buholzer, A., Joller-Graf, K., Krummer Wyss, A., & Zorbist, B. (2014). *Kompetenzprofil zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen*. Münster: LIT.
- Connor, C. M., Morrison, F. J., & Petrela, J. N. (2004). Effective Reading Comprehension Instruction: Examining Child Instruction Interactions. *Journal of Educational Psychology*, 96 (4), 682–698. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.4.682>
- Dansereau, D. F. (1985). Learning Strategy Research. In J. W. Segal, S. F. Chipman & R. Glaser (Hrsg.), *Thinking and Learning Skills: Relating Instruction to Research* (S. 209–239). London: Routledge.
- Dignath, C., & Büttner, G. (2008). Components of Fostering Self-Regulated Learning among Students. A Meta-Analysis on Intervention Studies at Primary and Secondary School Level. *Metacognition and Learning*, 3 (3), 231–264. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9029-x>
- Dignath, C., & Büttner, G. (2018). Teachers' Direct and Indirect Promotion of Self-Regulated Learning in Primary and Secondary School Mathematics Classes – Insights from Video-based Classroom Observations and Teacher Interviews. *Metacognition and Learning*, 13 (2). <https://doi.org/10.1007/s11409-018-9181-x>
- Eickelmann, B., Bos, W., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., Senkbeil, M., & Vahrenhold, J. (Hrsg.). (2019). *ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Münster & New York: Waxmann.
- Fischer, C. (2006). *Lernstrategien in der Begabtenförderung: Eine empirische Untersuchung zu Strategien Selbstgesteuerten Lernens in der individuellen Begabungsförderung*. Habilitationsschrift. Westfälische Wilhelms-Universität Münster.
- Fischer, C. (2012). Individuelle Lehr- und Lernstrategien in der Begabtenförderung. In C. Fischer & D. Bergs-Winkels (Hrsg.), *Individuelle Förderung multipler Begabungen: Allgemeine Forder- und Förderkonzepte* (Begabungsforschung, Bd. 12) (S. 253–267). Münster: LIT.
- Fischer C. (2019). Professionalisierung von Lehrpersonen zur individuellen Begabungsförderung. In C. Reintjes, I. Kunze & E. Ossowski (Hrsg.), *Begabungsförderung und Professionalisierung. Befunde, Perspektiven, Herausforderungen* (S. 174–189). Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Fischer, C., & Fischer-Ontrup, C. (2016). Mehrfach außergewöhnlich. Besonders begabte Kinder mit Lern- und Leistungsschwierigkeiten. *Lernen und Lernstörungen*, 5, 207–218. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000150>
- Fischer, C., Hillmann, D., Kaiser-Haas, M., & Konrad, M. (Hrsg.). (2020, im Druck). *Strategien selbstregulierten Lernens in der individuellen Förderung. Ein Praxishandbuch zum Forder-Förder-Projekt*. Münster & New York: Waxmann.

- Fischer, C., Rott, D., & Fischer-Ontrup, C. (2013). Lerncoaching in der schulischen Begabungsförderung. Aufgezeigt am Beispiel des Forder-Förder-Projektes Advanced. *Journal für begabtenförderung – für eine begabungsfreundliche Lernkultur*, 32–42.
- Fischer, C., Rott, D., Veber, M., Fischer-Ontrup, C., & Gralla, A. (2014). *Individuelle Förderung als schulische Herausforderung* (Schriftenreihe des Netzwerk Bildung). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Foerst, N. M., Pfaffel, A., Klug, J., Spiel, C., & Schober, B. (2019). SRL in der Tasche? – Eine SRL-Interventionsstudie im App-Format. *Unterrichtswissenschaft*, 47, 337–366. <https://doi.org/10.1007/s42010-019-00046-7>
- Forsa Politik- und Sozialforschung GmbH (2020). *Das Deutsche Schulbarometer Spezial Corona-Krise: Ergebnisse einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern an allgemeinbildenden Schulen*. Im Auftrag der Robert Bosch Stiftung in Kooperation mit der ZEIT. Zugriff am 28.05.2020. Verfügbar unter: <https://deutsches-schulportal.de/unterricht/das-deutsche-schulbarometer-spezial-corona-krise/>.
- Frey, K. (2005). *Die Projektmethode: „der Weg zum bildenden Tun“*. Weinheim: Beltz.
- Friedrich, H. F., & Mandl, H. (Hrsg.). (1992). *Lern- und Denkstrategien: Analyse und Intervention*. Göttingen: Hogrefe.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. München: Heinemann.
- Glogger-Frey, I., Deutscher, M., & Renkl, A. (2018). Student Teachers' Prior Knowledge as Prerequisite to Learn how to Assess Pupils' Learning Strategies. *Teaching and Teacher Education*, 76, 227–241. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.01.012>
- Gold, A., Mokhlesgerami, J., Rühl, K., Schreblowski, S., & Souvignier, E. (2004). *Wir werden Textdetektive – Lehrermanual und Arbeitsheft*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge. Zugriff am 28.05.2020. Verfügbar unter: <http://site.ebrary.com/lib/alltitles/docDetail.action?docID=10266302>.
- Hattie, J., & Zierer, K. (2018). *Visible Learning. Auf den Punkt gebracht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Helmke, A. (2014). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (5., aktual. Aufl.). Velber: Kallmeyer.
- Helmke, A., & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert & H. Mandl (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Pädagogische Psychologie: Psychologie der Erwachsenenbildung* (S. 71–176). Göttingen: Hogrefe.
- Hillmann, D., & Rott, D. (2016). Das „Forder-Förder-Projekt“. Anregungen und Ideen zur Etablierung und Weiterarbeit im Kollegium. *Lernende Schule*, 19 (76).
- Jackson, G. M. (2016). Australian Home Educated Students on Self-Regulation Opportunities at Home and in School. *Cogent Education*, 3 (1), 1203514. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1203514>
- Klauer, K. J., & Leutner, D. (2012). *Lehren und Lernen: Einführung in die Instruktionspsychologie*. Weinheim: Beltz. Zugriff am 28.05.2020. Verfügbar unter: [http://www.con tent-select.com/index.php?id=bib\\_view&ean=9783621279789](http://www.con tent-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783621279789).
- Klieme, E., & Warwas, J. (2011). Konzepte der individuellen Förderung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 6, 805–818.
- Landmann, M., Perels, F., Otto, B., Schnick-Vollmer, K., & Schmitz, B. (2015). Selbstregulation und selbstreguliertes Lernen. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (Springer-Lehrbuch, Bd. 50) (S. 45–65). Berlin & Heidelberg: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2_3)
- Landmann, M., & Schmitz, B. (Hrsg.). (2007). *Selbstregulation erfolgreich fördern. Praxisnahe Trainingsprogramme für ein effektives Lernen*. Stuttgart: Kohlhammer.



- Leopold, C., & Leutner, D. (2015). Improving Students' Science Text Comprehension through Metacognitive Self-Regulation when Applying Learning Strategies. *Metacognition and Learning*, 10 (3), 313–346. <https://doi.org/10.1007/s11409-014-9130-2>
- Loeffler, S. N., Bohner, A., Stumpp, J., Limberger, M. F., & Gidion, G. (2019). Investigating and Fostering Self-Regulated Learning in Higher Education Using Interactive Ambulatory Assessment. *Learning and Individual Differences*, 71, 43–57. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.03.006>
- Mandl, H., & Friedrich, H. F. (Hrsg.). (2006). *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe.
- Otto, B., Perels, F., & Schmitz, B. (2011). Selbstreguliertes Lernen. In H. Reinders (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung: Gegenstandsbereiche* (S. 33–44). Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-93021-3\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-531-93021-3_3)
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom Applications of Research on Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 36, 89–101. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602\\_4](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_4)
- Pfänder, H., Schurig, M., Burghoff, M., & Otto, J. (2018). Rahmenmodell für Entwicklungsprozesse an Ganztagschulen. *Journal for Educational Research Online*, 10 (1), 5–23.
- Pintrich, P. R. (1999). The Role of Motivation in Promoting and Sustaining Self-Regulated Learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459–470. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00015-4](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00015-4)
- Pintrich, P. R. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Hrsg.), *Handbook of Self-Regulation* (S. 451–502). London: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Pintrich, P. R., & de Groot, E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33–40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Pintrich, P. R., Smith, D., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire*. Zugriff am 28.05.2020. Verfügbar unter: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED338122.pdf>.
- Rapp, A. F. (2014). Zone der nächsten Entwicklung. In M. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch Lexikon der Psychologie* (17., vollst. überarb. Aufl.) (S. 1705–1706). Bern: Hans Huber.
- Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020) *A Framework to Guide an Education Response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. Paris: OECD. Zugriff am 28.05.2020. Verfügbar unter: [https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=126\\_126988-t63lxosohs&title=A-framework-to-guide-an-education-response-to-the-Covid-19-Pandemic-of-2020](https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=126_126988-t63lxosohs&title=A-framework-to-guide-an-education-response-to-the-Covid-19-Pandemic-of-2020).
- Reinmann-Rothmeier, G. (2003). *Didaktische Innovation durch Blended Learning. Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule*. Bern: Hans Huber.
- Reusser, K. (1995). Lehr-Lernkultur im Wandel: Zur Neuorientierung in der kognitiven Lernforschung. In R. Dubs & R. Döring (Vorsitz), *Dialog Wissenschaft und Praxis. Berufsbildungstage St. Gallen. Symposium im Rahmen der Tagung des Institutes für Wirtschaftspädagogik*, St. Gallen. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Roelle, J., Nowitzki, C., & Berthold, K. (2017). Do Cognitive and Metacognitive Processes Set the Stage for Each Other? *Learning and Instruction*, 50, 54–64. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.11.009>
- Rott, D. (2017). *Die Entwicklung der Handlungskompetenz von Lehramtsstudierenden in der Individuellen Begabungsförderung*. Münster: Waxmann.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55 (1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1998). *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice*. New York: Guilford Press.

- Schuster, C. (2019). *Transfer metakognitiver Strategien beim selbstregulierten Lernen: Ein Konzept zur Verknüpfung verschiedener Lerngelegenheiten im Ganztag*. Bochum: Ruhr-Universität.
- Schuster, C., Stebner, F., Wirth, J., & Leutner, D. (2018). Förderung des Transfers metakognitiver Lernstrategien durch direktes und indirektes Training. *Unterrichtswissenschaft*, 46 (4), 409–435. <https://doi.org/10.1007/s42010-018-0028-6>
- Schwer, C., & Solzbacher, C. (Hrsg.). (2014). *Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Zugriff am 28.05.2020. Verfügbar unter: [http://www.content-select.com/index.php?id=bib\\_view&ean=9783781553545](http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783781553545).
- Solzbacher, C. (2008). Was denken Lehrerinnen und Lehrer über individuelle Förderung? *Pädagogik*, 60, 38–42.
- Souvignier, E., & Behrmann, L. (2017). Professionalisierung von Lehrpersonen zur Förderung des Leseverständnisses: Implementation komplexer Instruktionskonzepte. In C. Gräsel & K. Trempler (Hrsg.), *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals. Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven* (S. 153–171). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-07274-2\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-658-07274-2_9)
- Spannagel, C. (2017). Flipped Classroom: Den Unterricht umdrehen? In C. Fischer (Hrsg.), *Pädagogischer Mehrwert? Digitale Medien in Schule und Unterricht* (S. 155–159). Münster et al.: Waxmann.
- Spruce, R., & Bol, L. (2015). Teacher Beliefs, Knowledge, and Practice of Self-Regulated Learning. *Metacognition Learning*, 10, 245–277. <https://doi.org/10.1007/s11409-014-9124-0>
- Stebner, F., Pfänder, H., Schuster, C., Schurig, M., van den Bogaert, V., & Strähle, P. (2019). Implementing Self-Regulated Learning at All-Day Schools Using the Analytical Framework for Developmental Processes. In M. Schüpbach & N. Lilla (Hrsg.), *Extended Education from an International Comparative Point of View* (S. 23–35). Wiesbaden Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-27172-5\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-27172-5_3)
- Stebner, F., Schifffauer, S., & Schmeck, A. (2015). *Selbstreguliertes Lernen in den Naturwissenschaften*. Münster: Waxmann.
- Stebner, F., Schuster, C., Weber, X.-L., Roelle, J., & Wirth, J. (2020). Indirekte Förderung des selbstregulierten Lernens – Praxistipps für den Fachunterricht. In H. van Vorst & E. Sumfleth (Hrsg.), *Von Sprosse zu Sprosse. Innovative Erarbeitung des Bohr'schen Atomkonzepts mit der Lernleiter* (S. 28–41). Münster & New York: Waxmann.
- Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in Teacher-Student Interaction: A Decade of Research. *Educational Psychology Review*, 22, 271–296. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6>
- Veenman, M. V. J., van Hout-Wolters, B. H. A. M., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and Learning: Conceptual and Methodological Considerations. *Metacognition and Learning*, 1 (1), 3–14. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0>
- Vohrmann, A., Fischer, C., & Fischer-Ontrup, C. (2020, im Druck). Teilprojekte 4–6: Adaptive Formate des diagnosebasierten individualisierten Förderns und Förderns. In G. Weigand, C. Fischer, F. Käpnick, C. Perleth, F. Preckel, M. Vock & W. Wollersheim (Hrsg.), *Leistung macht Schule* (S. 76–84). Weinheim: Beltz.
- Vygotskij, L. S. (2002). *Denken und Sprechen*. Hrsg. von J. Lompscher (Beltz Taschenbuch, Bd. 125). Weinheim: Beltz.
- Waldeyer, J. (2018). *Strategien des Ressourcenmanagements: Erfassung von Kompetenzen und deren Bedeutung für den Studienerfolg*. Duisburg & Essen: Universität Duisburg-Essen.
- Weinert, F. E. (2000). *Lernen als Brücke zwischen hoher Begabung und exzellenter Leistung*. Vortrag gehalten anlässlich der zweiten internationalen Salzburger Konferenz zu Begabungsfragen und Begabtenförderung, Salzburg. Unveröffentlichtes Manuskript.



- Weinstein, C. F., & Mayer, R. F. (1986). The Teaching of Learning Strategies. In M. C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of Research on Teaching: A Project of the American Educational Research Association* (3. Aufl.) (S. 315–327). London: Macmillan.
- Werth, S., Wagner, W., Ogrin, S., Trautwein, U., Friedrich, A., Keller, S., Ihringer, A., & Schmitz, B. (2012). Förderung des selbstregulierten Lernens durch die Lehrpersonenfortbildung „Lernen mit Plan“ – Effekte auf fokale Trainingsinhalte und die allgemeine Unterrichtsqualität. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26, 291–305. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000080>
- Wild, K.-P. (2000). *Lernstrategien im Studium: Strukturen und Bedingungen*. Münster & New York: Waxmann.
- Wild, K.-P., & Schiefele, U. (1994). Lernstrategien im Studium. Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 15, 185–200.
- Winne, P. H. (1995). Inherent Details in Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 39 (4), 173–187. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep3004\\_2](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3004_2)

*Christian Fischer*, Prof. Dr., geb. 1965, Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik: Begabungsforschung und Individuelle Förderung am Institut für Erziehungswissenschaft, Vorstandsvorsitzender des Internationalen Centrums für Begabungsforschung und wissenschaftlicher Leiter des Landeskompetenzzentrums für Individuelle Förderung an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

E-Mail: [Ch.Fischer@uni-muenster.de](mailto:Ch.Fischer@uni-muenster.de)

*Christiane Fischer-Ontrup*, Dr., geb. 1976, Akademische Oberrätin am Institut für Erziehungswissenschaft, Geschäftsführerin im Internationalen Centrum für Begabungsforschung, stellvertretende wissenschaftliche Leitung im Landeskompetenzzentrum für Individuelle Förderung an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

E-Mail: [ch.fischer-ontrup@uni-muenster.de](mailto:ch.fischer-ontrup@uni-muenster.de)

*Corinna Christine Schuster*, Dr., geb. 1985, Akademische Rätin am Institut für Erziehungswissenschaft und im Landeskompetenzzentrum für Individuelle Förderung an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

E-Mail: [corinna.schuster@uni-muenster.de](mailto:corinna.schuster@uni-muenster.de)

Korrespondenzadresse: Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Erziehungswissenschaft, Bispinghof 5–6, 48143 Münster

Birgit Eickelmann & Julia Gerick

## **Lernen mit digitalen Medien**

### **Zielsetzungen in Zeiten von Corona und unter besonderer Berücksichtigung von sozialen Ungleichheiten**

---

#### **Zusammenfassung**

*Die Herausforderung, schulisches Lernen in Zeiten der Corona-Pandemie zu re-organisieren, hat einen neuen Blick auf die Potenziale und Notwendigkeiten des Lernens mit digitalen Medien eröffnet. Die Diskussion erstreckt sich von Euphorie und beobachtbaren Innovationsschüben bis hin zu Ernüchterung über tatsächliche Praktiken, fehlende Rahmenbedingungen und Fragen der Bildungsgerechtigkeit. Vor diesem Hintergrund werden im vorliegenden Beitrag die Zielsetzungen schulischen Lernens mit digitalen Medien ausdifferenziert.*

*Schlüsselwörter: digital gestütztes Lernen, didaktische Möglichkeiten des Einsatzes neuer Technologien, digitale Kompetenzen, Digitalisierungsschub*

#### **Learning with Digital Media**

**Objectives in Times of Corona and under Special Consideration of Social Inequities**

#### **Abstract**

*The challenge of re-organising teaching and learning in times of the Corona pandemic has opened up a new perspective on the potential and necessity of learning with digital technologies in schools. The discussion ranges from euphoria and the observation of innovation spurts to disillusionment about actual practices, the lack of basic conditions and questions of educational equity. The present contribution takes up this discussion by clarifying the objectives of school learning with digital media.*

*Keywords: digitally supported learning, pedagogical potential of technology use, digital competence, digitisation push*

## 1 Einleitung

Die Herausforderung, Schule und schulische Lehr- und Lernprozesse in Zeiten der Corona-Pandemie zu re-organisieren, hat einen neuen Blick auf die Potenziale und die wahrgenommene Notwendigkeit des Lernens mit digitalen Medien eröffnet. Während sich über lange Zeit schulische Digitalisierungsprozesse in Deutschland als sehr herausfordernd zeigten, konnte in der Pandemie-Zeit ein Digitalisierungsschub beobachtet werden. In diesem Zusammenhang – und auch mit Blick auf das neue Schuljahr 2020/2021 – reicht die Diskussion von Euphorie und der Beobachtung von echten Innovationsschüben bis hin zu Ernüchterung über tatsächliche Praktiken und fehlende Rahmenbedingungen für digital gestütztes Lernen an den Schulen.

Dabei waren Schulen in der Zeit des „Fernunterrichts“<sup>1</sup> im Vorteil, die bereits vor den im März 2020 stattgefundenen Schulschließungen in ihren digitalisierungsbezogenen Entwicklungen fortgeschritten waren (Eickelmann, Drossel & Heldt, 2020). In der Studie *Schule auf Distanz* (Eickelmann & Drossel, 2020) – in der eine repräsentative Stichprobe von Lehrkräften im April 2020 mittels Fragebogen befragt wurde – wurde deutlich, dass in diesen Schulen die bereitgestellten Lernangebote die Schüler\*innen besser erreichten, die Lehrkräfte sich selbst weniger durch die Re-Organisation des Lernens belastet fühlten und zudem angaben, dass sich die „Bildungsschere“ aufgrund der Nutzung digitaler Möglichkeiten – trotz aller Herausforderungen – nicht weiter vergrößern würde. Allerdings gaben nur 18.3 Prozent der in der Studie befragten Lehrkräfte an Grundschulen, weniger als die Hälfte (48.4 %) an Gymnasien und weniger als zwei Fünftel (36.2 %) der Lehrkräfte an nicht-gymnasialen Schulen der Sekundarstufe an, dass ihre Schule bereits vor den Schulschließungen in Bezug auf die Nutzung der digitalen Möglichkeiten für das Lehren und Lernen fortgeschritten war (ebd.).

Vor dieser Ausgangslage, die um Ergebnisse weiterer aktueller Studien sowie Beobachtungen, wie sie beispielsweise in den sozialen Medien von Lehrkräften geteilt werden, in der schulischen Praxis ergänzt werden kann, stellt sich die Frage nach einer systematischen Betrachtung des Lernens mit digitalen Medien unter Pandemie-Bedingungen. Dabei ist die Situation komplex, da entlang des Infektionsgeschehens – sowie daran anknüpfender (schul-)politischer Entscheidungen – verschiedene Phasen auszumachen sind. Diese umfassen die Schulschließungen mit dem abrupten Wechsel auf „Fernunterricht“, die anschließende schrittweise Öffnung von Schule im späteren Frühjahr 2020 mit verschiedenen Lehr-Lernszenarien und u.a. neu gestalteten Kombinationen aus tageweise schulischem Präsenzunterricht und Lernen zuhause sowie neuen Formen von „Präsenzunterricht als Regelfall“. In allen Phasen und Lehr-Lern-Szenarien nimmt das digital gestützte Lernen unterschiedliche Rollen ein. Dies

1 Zur verwendeten Begrifflichkeit für diese neue Art der Erfüllung der Schulpflicht während der angeordneten Schulschließungen siehe die entsprechende Begründung im Editorial des vorliegenden Bandes.

haben bereits die Erfahrungen im Rahmen des „Fernunterrichts“ sowie im Zuge der schrittweisen Öffnung der Schulen aufgezeigt. Wo der Austausch zumindest teilweise wieder persönlich stattfinden kann, verliert ein Teil der für den „Fernunterricht“ entwickelten Formate, wie z. B. videokonferenzbasiertes Arbeiten zur Unterstützung der persönlichen Kommunikation, an Relevanz. Aber selbst dort, wo mittlerweile das Szenario „Präsenzlernen als Regelfall“ realisiert wird, ergibt sich für die Dauer der Pandemie die Notwendigkeit, digital gestützte Formate zu nutzen, um die Beschulung von Schüler\*innen zu ermöglichen, die z. B. zu einer Risikogruppe gehören und daher nicht am Präsenzunterricht teilnehmen können (vgl. Expert\_innenkommission der Friedrich-Ebert-Stiftung, 2020).

Der vorliegende Beitrag richtet den Blick auf die sehr offene Situation für das neue Schuljahr 2020/2021 und auf die große Verantwortung der schulischen Akteur\*innen auf allen Ebenen für die Gestaltung von Schule und schulischen Lehr- und Lernprozessen. Er entfaltet anhand eines Vier-Felder-Modells zu Zielperspektiven des schulischen Lernens mit digitalen Medien (Eickelmann & Gerick, 2017) einen analytischen Blick auf das Lernen mit digitalen Medien unter Pandemie-Bedingungen. In jedem der vier Felder wird exemplarisch auf Fragen des Lernens mit digitalen Medien unter Pandemie-Bedingungen eingegangen; dabei werden vertiefend jeweils besonders Fragen von Bildungsungleichheit berücksichtigt. Sie machen deutlich, dass auch unter Pandemie-Bedingungen der schulische Bildungsauftrag *allen* Schüler\*innen gerecht werden muss und die reflektierte Nutzung digitaler Möglichkeiten dazu einen Beitrag leisten kann.

## 2 Vier Zielperspektiven schulischen Lernens mit digitalen Medien

Im Kontext der Entwicklungen und der Forschung der letzten Jahre lassen sich vier übergeordnete Zielperspektiven des schulischen Lernens mit digitalen Medien identifizieren (Eickelmann & Gerick, 2017):

- 1) die Vermittlung von Fertigkeiten im Umgang mit digitalen Medien,
- 2) die Nutzung digitaler Medien zur Verbesserung des fachlichen Lernens,
- 3) die Entwicklung und Umsetzung neuer Formen des Unterrichtens mit digitalen Medien sowie
- 4) die Förderung des Medienkompetenzerwerbs bzw. des Erwerbs „digitaler“ Kompetenzen als Querschnittskompetenz.

Dabei sind die Zielperspektiven (1) und (4) in Modellen zur Schulqualität mit Digitalisierungsbezug (vgl. Eickelmann & Drossel, 2019) der Ergebnis- bzw. Outputebene von Schule zuzuordnen, während sich die Zielperspektiven (2) und (3) auf die Gestaltung schulischer Lernprozesse beziehen und damit auf der Prozessebene zu verorten sind.

Diese vier Zielperspektiven ermöglichen es, die Lernaktivitäten und die Gestaltung digital gestützten Lernens (auch) unter Pandemie-Bedingungen systematisch zu betrachten, z. B. im Bereich des „Fernunterrichts“ (im Szenario Schulschließungen) oder für hybride Lehr-Lernsettings, in denen das Lernen in der Schule (Präsenzunterricht) und das Lernen zuhause kombiniert werden. Weiterhin ergeben sich in allen vier Bereichen Diskussionsanlässe hinsichtlich der gezielten und erforderlichen Vermeidung der Vergrößerung sozialer Ungleichheiten im Bildungsbereich in der Pandemie-Zeit und darüber hinaus.

Im Folgenden ist zu berücksichtigen, dass die vier vorgenannten Bereiche im Laufe der letzten Jahre in Deutschland mit unterschiedlicher Priorisierung bearbeitet wurden. Die jüngere Diskussion war im Anschluss an die Verabschiedung der KMK-Strategie *Bildung in der digitalen Welt* (KMK, 2016) überwiegend durch die vierte Zielperspektive geprägt. Die Fokussierung auf überfachliche „digitale“ Kompetenzen ist auch vor dem Hintergrund der Ergebnisse der ICILS-2018-Studie (Eickelmann et al., 2019), die für Deutschland in diesem Bereich erhebliche Entwicklungsbedarfe feststellte, von besonderem Interesse. Auf der Schul- und Unterrichtsebene steht vielfach jedoch die Frage im Vordergrund, wie fachliches Lernen durch den Einsatz digitaler Medien verbessert werden kann (Zielperspektive 2). Diese Perspektive erscheint auch für die Diskussion im Kontext der Neugestaltung von Schule unter Pandemie-Bedingungen relevant, bei der vor allem die Frage im Raum steht, wie in allen Fächern ein schulisches Bildungsangebot unter Berücksichtigung verschiedener Verläufe des Infektionsgeschehens aufrechterhalten werden kann und welche unterstützende Rolle dabei digitale Angebote bieten können. Die Zielperspektive 1, also der Bereich der Anwendungskompetenzen, ist in der Pandemie-Situation vor allem unter dem Aspekt der Nutzung der für viele Schulen immer noch neuen und in steigender Anzahl verfügbaren Tools zu betrachten, darunter z. B. Lern-Apps, Videokonferenzsysteme sowie verschiedene digitale Endgeräte und Infrastrukturen wie Lernmanagementsysteme. Die Zielperspektive 3, die sich auf die Möglichkeiten – und in der Pandemie-Situation auf die Notwendigkeit – der Neugestaltung von Lehren und Lernen unter Einbezug digitaler Möglichkeiten bezieht, scheint am herausforderndsten, aber womöglich auch am wichtigsten zu sein – dies auch, weil sich derzeit durch den veränderten Blick auf Schule neue Perspektiven eröffnen, die auch nach der Pandemie-Zeit zu möglichen pädagogischen Innovationsschüben führen können.

Im Folgenden werden die in diesem Abschnitt einleitend vorgestellten vier Zielperspektiven des Lernens mit digitalen Medien näher erläutert und vor dem Hintergrund der Gestaltung von Schule in der Pandemie-Zeit sowie insbesondere auch unter Aspekten von Bildungsgerechtigkeit betrachtet.

*Zielperspektive 1: Vermittlung von Fertigkeiten im Umgang mit digitalen Medien*

Zum ersten Zielbereich gehört die Vermittlung von Kenntnissen im Umgang mit digitalen Medien, d.h. vor allem Anwendungsfertigkeiten. In Deutschland wird seit Jahren kontrovers diskutiert, ob es überhaupt die Aufgabe von Schule sein kann, den Umgang mit digitalen Medien auf der Anwendungsebene zu vermitteln, oder ob Kinder und Jugendliche diese Fertigkeiten nicht ohnehin außerschulisch erwerben. Beim digital gestützten Lernen in der Pandemie-Zeit wird offensichtlich, dass die reinen Anwendungskompetenzen für grundlegende Schritte in Lernprozessen bzw. für den Zugang zu Lerngelegenheiten zwingend erforderlich sind. Wenn beispielsweise die bisher vorgelegten Studien zeigen (vgl. u.a. Eickelmann & Drossel, 2020), dass Lernmaterialien beim „Fernunterricht“ überwiegend per E-Mail oder über Messenger-Dienste, aber auch über Lernmanagementsysteme oder Clouds zur Verfügung gestellt werden, bedarf schon allein das Abrufen der Aufgaben grundlegender Bedienkompetenzen, auch in der Handhabung von digitalen Endgeräten.

Die Hoffnung, dass Schüler\*innen diese Kompetenzen aufgrund ihres Aufwachsens in einer digitalisierten Welt bereits mitbringen und sich daher für Schulen hier kein Handlungsbedarf ergibt, hat sich sowohl auf der Erfahrungsebene von Schulen als auch in empirischen Studien nicht bestätigt. Zudem zeigen sich für Deutschland erhebliche sozial bedingte Disparitäten (Senkbeil, Drossel, Eickelmann & Vennemann, 2019), sowohl in der Verfügbarkeit als auch in der Nutzungshäufigkeit sowie in der Motivation zur Nutzung digitaler Medien beim Lernen.

*Zielperspektive 2: Die Nutzung digitaler Medien zur Verbesserung des fachlichen Lernens*

In Bezug auf die fachliche Nutzung digitaler Medien zeigen die Ergebnisse der ICILS-2018-Studie (Eickelmann et al., 2019), dass Schüler\*innen in Deutschland für alle Fächer bzw. Fächergruppen mehrheitlich angegeben haben, digitale Medien *nie* im Fachunterricht zu nutzen. Dies weist deutlich darauf hin, wie hoch der diesbezügliche Nachholbedarf auch aus der Schüler\*innenperspektive einzuordnen ist, wenn das Lernen mit digitalen Medien in den meisten Fächern nun Pandemie-bedingt eine größere Rolle einnimmt. Die ICILS-2018-Ergebnisse zeigen insgesamt, dass zum Zeitpunkt der Datenerhebung der Studie nur weniger als ein Viertel (22.8 %) der Achtklässler\*innen in Deutschland einmal in der Woche oder häufiger digitale Medien in der Schule für schulbezogene Zwecke nutzte. Besonders auffällig im internationalen Vergleich waren die Ergebnisse für Dänemark mit einem sehr hohen Anteil (mehr als 90 %) an Schüler\*innen, der mindestens wöchentlich digitale Medien in der Schule für schulbezogene Zwecke nutzte. Mehr als 80 Prozent der dänischen Schüler\*innen gaben an, täglich in der Schule digitale Medien für schulbezogene Zwecke zu nutzen. In Deutschland lag der entsprechende Anteil bei lediglich 4.4 Prozent. Im Rahmen der Pandemie-bedingten Neugestaltung von Schule

und Unterricht hat sich diese Quote einerseits – so ist zu vermuten – wahrscheinlich deutlich erhöht. Andererseits zeigt sich vor dem Hintergrund der Befunde vor allem, dass die stärkere Nutzung digitaler Medien für das fachliche Lernen für viele Schüler\*innen in Deutschland eine neue Erfahrung ist, wenngleich sie zuhause bereits vielfach digitale Medien für schulisches Lernen nutzen. Nach den Befunden aus ICILS 2018 war dies bei etwas mehr als zwei Fünfteln (42.0 %) der Schüler\*innen der Fall. An dieser Stelle sei aber auch darauf hingewiesen, dass das Lernen mit digitalen Medien nicht per se zu besseren Lernleistungen führt und nicht die Lernprozesse aller Schüler\*innen unterstützt. Meta-Analysen zeigen vielmehr, dass lernförderliche Potenziale digitaler Medien besonders im Rahmen von konstruktivistischen Unterrichtsmethoden, d.h. bei der Arbeit mit schüler\*innenorientierten, problemorientierten und offenen Unterrichtsformen, ausgeschöpft werden (Schaumburg, 2018). Dies macht – gerade beim „Fernunterricht“ – zum einen die nachfolgend beschriebene Zielperspektive so relevant und verdeutlicht zum anderen die besondere Rolle, die die Lehrpersonen und deren Kompetenzen in diesem Kontext einnehmen. Weiterhin wird auch hier deutlich, dass sich Ungleichheiten in den fachlichen Kompetenzen, wie sie seit Jahren in den großen Schulleistungstudien festgestellt werden, vergrößern könnten, wenn nicht alle Schüler\*innen mit den entsprechenden digitalen Endgeräten zum Lernen ausgestattet sind.

### *Zielperspektive 3: Die Entwicklung und Umsetzung neuer Formen des Unterrichtens mit digitalen Medien*

Der dritte Zielbereich des Lehrens und Lernens mit digitalen Medien umfasst die Entwicklung neuer Formen des Unterrichtens durch den Einsatz digitaler Medien. Vielfach wird und wurde, mit wenig nachhaltigen Effekten, in Deutschland versucht, digitale Medien in altbewährte, vor-digitale Strukturen zu integrieren. In der Fachdiskussion stehen jedoch die Veränderung von Lernkultur, die Veränderungen von Lehrer\*innen- und Schüler\*innenrollen und schließlich die Potenziale der Medien selbst, wie Interaktivität, Konnektivität und Vernetzung, im Vordergrund (u.a. Scheiter, 2017). Die rasanten technischen Entwicklungen pädagogisch zu nutzen, um Lehr-Lern-Prozesse zu modernisieren, Motivation und Interesse bei allen Schüler\*innen zu wecken sowie bestimmte Schüler\*innengruppen besser zu fördern und den Umgang mit Heterogenität zu unterstützen, sind daher entscheidende Aspekte im Kontext der Nutzung digitaler Medien in Lehr- und Lernprozessen. In den letzten Jahren wurde diese Diskussion um neue Aspekte erweitert: zum einen um den Einsatz schüler\*inneneigener mobiler Endgeräte und der Möglichkeit, auf diese Weise verschiedene Lernorte und formales und informelles Lernen miteinander zu verzahnen (u.a. Gerick & Eickelmann, 2018; Kammerl & Unger, 2017). Zum anderen werden zunehmend neue Lernsettings erprobt und reflektiert, die die Selbststeuerung der Lernenden erfordern wie auch unterstützen. In der Fachdiskussion wird immer wieder das große Potenzial digitaler Medien hervorgehoben, Lernen so zu individualisieren, dass alle Schüler\*innen bestmöglich gefördert werden können.



Die Entwicklung konkreter didaktischer Ansätze, mit denen sich sozial bedingte Ungleichheiten in fachlichen und in den „digitalen“ Kompetenzen verringern lassen, steht jedoch noch weitgehend aus.

Dass diese und weitere methodisch-didaktische Möglichkeiten in Deutschland noch längst nicht flächendeckend genutzt werden, zeigt die ICILS-2018-Studie. Die in Deutschland mit Abstand häufigste Form, digitale Medien im Unterricht zu nutzen, war zum Zeitpunkt der Datenerhebung (2018) der Studie das Präsentieren von Informationen im Frontalunterricht (Anteil Kategorie *Häufig oder immer*: 44.1%). Nur etwa ein Siebtel (14.8%) der Lehrpersonen in Deutschland gab an, häufig oder immer digitale Medien zur individuellen Förderung einzelner Schüler\*innen oder von kleineren Schüler\*innengruppen im Unterricht zu verwenden. Während andere Länder bereits in der Breite auf flexibles, schüler\*innenorientiertes Lernen mit digitalen Medien setzten und Schulen wie auch Schüler\*innen mit digitalen Endgeräten zur unterrichtlichen Nutzung ausstatteten, fehlte in Deutschland aus Sicht der in der ICILS-2018-Studie befragten schulischen Akteur\*innen nach wie vor eine grundlegende schulische IT-Infrastruktur, wie belastbare Internetverbindungen sowie eine ausreichende und qualitativ den pädagogischen Ansprüchen genügende Ausstattung mit digitalen Endgeräten. Bei der Neuorganisation von Schule und Unterricht in der Pandemie-Zeit lässt sich somit eine große Bandbreite methodisch-didaktischer Settings erwarten, die von den unterschiedlichen technischen Ausstattungsbedingungen, vor allem auf Schulseite, aber auch auf Seiten der Schüler\*innen abhängen sowie von einer ebenso großen Spannweite der Kompetenzen der Lehrkräfte.

Zur Gestaltung dieser neuen Lehr-Lernprozesse haben einige Bundesländer, wie z. B. Nordrhein-Westfalen, den Schulen Orientierungs- oder Impulspapiere für die methodisch-didaktische Neugestaltung von „Fernunterricht“ zur Verfügung gestellt (z. B. Krommer, Wampfler & Klee, 2020). Während einige Schulen – durchaus erfolgreich – bereits zum Zeitpunkt der Schulschließungen im Frühjahr 2020 den 45-Minuten-Rhythmus unter Nutzung von Lernmanagementsystemen weitergeführt haben, haben andere die Chance genutzt, eher mit projektartigen Aufgabenformaten zu arbeiten, die unterschiedliche Schwierigkeitsgrade umfassen und in innovative Kontexte eingebettet sind (Meyer, 2020). Zentral in allen Ansätzen ist dabei, auch und vor allem unterstützt durch die digitalen Möglichkeiten, den Kontakt mit den Schüler\*innen aufrechtzuerhalten und die Beziehungen zu pflegen (Eickelmann & Drossel, 2020). Als eine besondere Herausforderung stellte sich dabei heraus, den Schüler\*innen ein angemessenes Feedback zu ihren Lernprozessen, Lernergebnissen und konkreten Aufgaben zu geben.



*Zielperspektive 4: Die Förderung des Medienkompetenzerwerbs bzw. des Erwerbs „digitaler“ Kompetenzen als Querschnittskompetenz*

Der vierte Zielbereich des Lehrens und Lernens mit digitalen Medien umfasst die Förderung von Medienkompetenz oder – vor dem Hintergrund aktueller Debatten – etwas moderner formuliert: den Erwerb von „digitalen“ Kompetenzen. Die Nutzung digitaler Medien zum Lernen, so wie sie jetzt verstärkt in der Pandemie-Zeit von vielen Schüler\*innen erwartet wird und erforderlich ist, setzt neben verschiedenen grundsätzlichen Lernkompetenzen vor allem auch „digitale“ Kompetenzen voraus. Mit der Studie ICILS 2018 zeigte sich diesbezüglich allerdings für Deutschland – trotz zahlreicher Maßnahmen in den letzten Jahren – noch ein ganz ähnliches Bild wie schon in der fünf Jahre zuvor durchgeführten Studie ICILS 2013. Die Schüler\*innen verfügen lediglich über mittlere computer- und informationsbezogene Kompetenzen, und es zeigen sich Bildungsdisparitäten zuungunsten von Jugendlichen aus sozioökonomisch nicht privilegierten Familien. Zu diesem Bild gehört für Deutschland auch, dass Mädchen unverändert über höhere mittlere computer- und informationsbezogene Kompetenzen verfügen als Jungen. Zudem verfügen Schüler\*innen mit einem Migrationshintergrund, auch unter Kontrolle der sozialen Lage, über geringere „digitale“ Kompetenzen. Es zeigte sich, dass die Familiensprache ein entscheidendes Merkmal für den schulischen Erwerb digitaler Kompetenzen ist (Eickelmann, Bos & Labusch, 2019).

### **3 Zusammenfassung und Perspektiven**

Die Nutzung digitaler Medien für schulisches Lernen und Lehren hat in der Pandemie-Zeit in Deutschland deutlich an Relevanz gewonnen. Dieses wird durch umfangreiche Ausstattungsprogramme unterstützt, z. B. durch einfach abrufbare Mittel für digitale Endgeräte für Schüler\*innen aus dem DigitalPakt Schule sowie durch zusätzliche Förderprogramme. Zudem setzen viele Bundesländer auf die Bereitstellung zusätzlicher IT-Infrastrukturen, vor allem von Lernmanagementsystemen, Messenger-Diensten und digitalen Lerninhalten für den Fachunterricht. Für eine lernwirksame Umsetzung digital gestützten Lernens werden zudem sowohl von staatlicher als auch von zivilgesellschaftlicher und privatwirtschaftlicher Seite zunehmend Fortbildungsformate für Lehrkräfte entwickelt.

Mit Blick auf das neue Schuljahr 2020/2021 lässt sich die Planung des Einsatzes digitaler Medien in verschiedenen Szenarien skizzieren: Für das Präsenzlernen erscheint es relevant, dass – abgesehen von immer denkbaren Möglichkeiten der Nutzung digitaler Medien im Präsenzunterricht – vor allem diejenigen Schüler\*innen mit digital gestützten Lernangeboten versorgt und in ihren Lernprozessen begleitet werden, die aus gesundheitlichen und ähnlich gravierenden Gründen nicht am Präsenzunterricht

teilnehmen können. Im hybriden Szenario – also der Mischung aus Präsenz- und „Fernunterricht“ – bieten digitale Technologien Möglichkeiten der Verzahnung der Lernphasen und Unterstützung des Lernens an den beiden Lernorten. Von diesen Erfahrungen könnte die digitalisierungsbezogene Schul- und Unterrichtsentwicklung auch nach der Pandemie-Zeit profitieren. Für den Fall, dass neue Schulschließungen und damit ausschließlich „Fernunterricht“ notwendig würden, kann dann bereits auf erfolgreich entwickelte innovative Formate des digital gestützten „Fernunterrichts“ zurückgegriffen werden. Diese gilt es jedoch zu bündeln und in die Fläche zu transferieren.

Für die Planung und Analyse des Einsatzes digitaler Medien zum Lernen in den weiteren Pandemie-Monaten können die in diesem Beitrag ausgeführten Zielperspektiven herangezogen werden. Ziel wäre es, durch strukturierte Analysen Schwächen, z. B. hinsichtlich der Anwendungskompetenzen, im fachlichen Lernen mit digitalen Medien und in den digitalen Kompetenzen allgemein zu identifizieren, um sowohl auf Einzelschulebene als vor allem auch auf Systemebene mit Gegenmaßnahmen zu reagieren und ein Bildungsangebot bereitzustellen, das alle Schüler\*innen unabhängig von ihrer sozialen Lage erreicht und das auch in der Pandemie-Zeit dem Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule gerecht wird. Insbesondere sollte dabei untersucht werden, welche Zielperspektiven des Lernens mit digitalen Medien in den nächsten Monaten in den verschiedenen Pandemie-bedingten Schulsettings zur Umsetzung kommen und wie diese, unter Berücksichtigung von schulischen Rahmenbedingungen und individuellen Merkmalen der Schüler\*innen (z. B. dem sozioökonomischen Hintergrund) sowie Merkmalen der Lehrkräfte (z. B. ihren Kompetenzen in der Nutzung digitaler Medien für das Lernen und Lehren), wirken.

## Literatur und Internetquellen

- Eickelmann, B., Bos, W., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., Senkbeil, M., & Vahrenhold, J. (Hrsg.). (2019). *ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Münster & New York: Waxmann.
- Eickelmann, B., Bos, W., & Labusch, A. (2019). Die Studie ICILS 2018 im Überblick. In B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert et al. (Hrsg.), *ICILS 2018 #Deutschland* (S. 7–31). Münster & New York: Waxmann.
- Eickelmann, B., & Drossel, K. (2019). Digitalisierung im deutschen Bildungssystem im Kontext des Schulreformdiskurses. In N. Berkemeyer, W. Bos & B. Hermstein (Hrsg.), *Schulreform – Zugänge, Gegenstände, Trends* (S. 445–458). Weinheim; Beltz.
- Eickelmann, B., & Drossel, K. (2020). *Schule auf Distanz*. Berlin & Düsseldorf: Vodafone Stiftung.
- Eickelmann, B., Drossel, K., & Heldt, M. (2020). Vorteile digital fortgeschrittener Schulen in der Pandemie-Zeit. *Schulmanagement*, 51 (3), 28–31.

- Eickelmann, B., & Gerick, J. (2017). Lehren und Lernen mit digitalen Medien. *Schulmanagement Handbuch*, 164 (4), 54–81.
- Expert\_innenkommission der Friedrich-Ebert-Stiftung (2020). *Schule in Zeiten der Pandemie. Empfehlungen für die Gestaltung des Schuljahres 2020/21*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. Zugriff am 28.05.2020. Verfügbar unter: <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/16228.pdf>.
- Gerick, J., & Eickelmann, B. (2018). Mobiles Lernen und BYOD an Gemeinschaftsschulen. Voraussetzungen und Potenziale aus Sicht der Schulentwicklung. *Schulmanagement*, 49 (3), 8–12.
- Kammerl, R., & Unger, A. (2017). Entgrenzung des schulischen Lernens. In K. Mayrberger, J. Fromme, P. Grell & T. Hug (Hrsg.), *Vernetzt und entgrenzt* (S. 117–132). Wiesbaden: VS.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2016). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. Zugriff am 24.05.2020. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Strategie\\_neu\\_2017\\_datum\\_1.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Strategie_neu_2017_datum_1.pdf).
- Krommer, A., Wampfler, P., & Klee, W. (2020). *Impulse für das Lernen auf Distanz – Distanzlernen*. Zugriff am 24.05.2020. Verfügbar unter: [https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulgesundheitsrecht/Infektionsschutz/300-Coronavirus/Coronavirus\\_Impulse\\_Distanzlernen/Impulspapier\\_Lernen-auf-Distanz.pdf](https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulgesundheitsrecht/Infektionsschutz/300-Coronavirus/Coronavirus_Impulse_Distanzlernen/Impulspapier_Lernen-auf-Distanz.pdf).
- Meyer, H. (2020). *Didaktische Maßstäbe für Homeschooling in Corona-Zeiten*. Zugriff am 30.05.2020. Verfügbar unter: <https://www.cornelsen.de/magazin/beitraege/didaktische-massstaebe-homeschooling>.
- Schaumburg, H. (2018). Empirische Befunde zur Wirksamkeit unterschiedlicher Konzepte des digital unterstützten Lernens. In N. McElvany, F. Schwabe, W. Bos & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Digitalisierung in der schulischen Bildung* (S. 27–40). Münster & New York: Waxmann.
- Scheiter, K. (2017). Lernen mit digitalen Medien. In K. Scheiter & T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Lehren und Lernen mit digitalen Medien* (S. 33–53). München: Oldenbourg.
- Senkbeil, M., Drossel, K., Eickelmann, B., & Vennemann, M. (2019). Soziale Herkunft und computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich. In B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert et al. (Hrsg.), *ICILS 2018 #Deutschland* (S. 301–333). Münster & New York: Waxmann.

*Birgit Eickelmann*, Prof. Dr., geb. 1971, Universitätsprofessorin, Lehrstuhl für Schulpädagogik an der Universität Paderborn.

E-Mail: [birgit.eickelmann@uni-paderborn.de](mailto:birgit.eickelmann@uni-paderborn.de)

Korrespondenzadresse: Universität Paderborn, Institut für Erziehungswissenschaft, Warburger Str. 100, 33098 Paderborn

*Julia Gerick*, Prof. Dr., geb. 1986, Universitätsprofessorin für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Schulentwicklungsforschung an der TU Braunschweig.

E-Mail: [j.gerick@tu-braunschweig.de](mailto:j.gerick@tu-braunschweig.de)

Korrespondenzadresse: TU Braunschweig, Institut für Erziehungswissenschaft, Bienroder Weg 97, 38106 Braunschweig

Olaf Köller, Johanna Fleckenstein, Karin Guill & Jennifer Meyer

## **Pädagogische und didaktische Anforderungen an die häusliche Aufgabenbearbeitung**

---

### **Zusammenfassung**

*Im vorliegenden Beitrag wird herausgearbeitet, welche Faktoren auf Seiten der Eltern, der Lehrkräfte und der digitalen Infrastruktur dazu beitragen, häusliches Lernen im Sinne eines erfolgreichen Wissens- und Kompetenzaufbaus zu gestalten. Dazu wird die einschlägige Literatur zu Effekten von Hausaufgaben aufgearbeitet. Wir zeigen, wie wichtig die Ansprechbarkeit der Eltern und ihre Strukturierungshilfen sind. Wir verweisen auf die regelmäßige Erteilung von nicht zu umfangreichen Arbeitsaufträgen durch die Lehrkräfte, die gekoppelt sein müssen mit zeitnahen Rückmeldungen an die Schüler\*innen, und wir deuten die großen Potenziale an, die mit digitalen Lernhilfen verbunden sind. Abgeschlossen wird mit ganz konkreten Hinweisen für die Praxis.*

*Schlüsselwörter: Distanzlernen, Hausaufgaben, digitales Lernen, elterliche Unterstützung*

### **Educational Challenges of Home Learning**

#### **Abstract**

*In this paper, we identify the factors on the part of parents, teachers, and the digital infrastructure that contribute to the successful development of knowledge and skills in home learning. To this end, the relevant literature on the effects of homework is reviewed. We show how important the responsiveness of parents and their structuring aids are. We refer to the issue of not too extensive work assignments by teachers, which must be combined with timely feedback to the students, and we indicate the great potential that is associated with digital learning aids. We conclude with very concrete suggestions for educational practice.*

*Keywords: distance learning, homework, digital learning, parental support*

## **1 Einleitung**

Mit der Corona-bedingten Schließung von Schulen hat das häusliche Lernen für die Schule dramatisch an Bedeutung gewonnen. Galten bis dato Hausaufgaben eher als überholte Instrumente einer am Halbttag orientierten Schule, die Schüler\*innen am

Nachmittag Zeit rauben und ohnehin kaum positive Effekte auf den Wissens- und Kompetenzerwerb haben, so bot nach der Aussetzung des Präsenzunterrichts das häusliche Arbeiten und Lernen für die Schule die letzte Möglichkeit, überhaupt noch fachlichen Wissens- und Kompetenzerwerb auf Seiten der Kinder und Jugendlichen anzubahnen. Schulen haben die Herausforderungen unterschiedlich angenommen. Im besten Fall wurden hochwertige, lernförderliche Materialien digital bereitgestellt und die Arbeitsfortschritte durch die Lehrkräfte begleitet und kommentiert. Im ungünstigsten Fall sind in den letzten Wochen überhaupt keine Lern- und Arbeitsmaterialien bei den Schüler\*innen angekommen, so dass erhebliche negative Effekte auf die Kompetenzentwicklung zu erwarten sind.

Mit diesem Beitrag wollen wir zu der Diskussion beitragen, wie häusliche Arbeitsaufträge aussehen sollten, damit sie das Potenzial haben, erfolgreiche Lernprozesse auf Seiten der Schüler\*innen zu initiieren und aufrechtzuerhalten. Dabei gehen wir davon aus, dass das komplette kommende Schuljahr aufgrund der Pandemie eine Mischung aus Präsenz- und „Fernunterricht“<sup>1</sup> sein wird. Wir stützen uns bei unserer Analyse weitgehend auf einen breiten Fundus der Forschungsliteratur, der sich darauf bezieht, wie Hausaufgaben bzw. häusliches Arbeiten als Ergänzung zu regulärem Präsenzunterricht aussehen sollten. Studien zu Effekten des Homeschooling, bei dem das häusliche Umfeld die Schule als pädagogische Institution ersetzt, spielen keine Rolle. Dies liegt zum einen daran, dass Hausaufgaben als Ergänzung zum regulären Unterricht deutlich häufiger beforscht wurden. Zum anderen zeigt sich bei den vorliegenden Forschungsarbeiten zum Homeschooling in den USA und anderen Staaten, dass diese oftmals Qualitätsstandards wissenschaftlichen Arbeitens nicht erreichen und so die Validität der Befunde zweifelhaft ist (vgl. Cheng & Donnelly, 2019). Auf der Basis unserer Recherchen berücksichtigen wir drei Faktoren, die zum Erfolg häuslichen Arbeitens beitragen können: (a) die elterliche Unterstützung der Schüler\*innen bei der Erledigung der Hausaufgaben, (b) die Vorbereitung, Begleitung und Nachbearbeitung der häuslichen Arbeiten durch die Lehrkräfte und (c) die häusliche Arbeitsumgebung inkl. digitaler Infrastruktur. Abschließend geben wir praktische Hinweise zu diesen drei Bereichen.

## 2 Elterliche Unterstützung bei der Erledigung der Hausaufgaben

Obwohl klassische Hausaufgaben so angelegt sein sollen, dass Schüler\*innen sie selbstständig bearbeiten können, greifen faktisch die meisten von ihnen auf elterliche Unterstützung zurück (Wild & Gerber, 2007). Dabei zeigt sich, dass ein Mehr an elterlicher Hilfe (Quantität) nicht automatisch ein Vorteil für die Kinder ist (Patall, Cooper & Robinson, 2008). Wichtiger ist ein differenzierterer Blick auf die

1 Zur verwendeten Begrifflichkeit für diese neue Art der Erfüllung der Schulpflicht während der angeordneten Schulschließungen siehe die entsprechende Begründung im Editorial des vorliegenden Bandes.

Prozesse der elterlichen Hausaufgabenhilfe, also ihre Qualität. Dabei hat sich die Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Deci & Ryan, 1993) als hilfreicher theoretischer Rahmen erwiesen (vgl. z. B. Dumont, Trautwein, Nagy & Nagengast, 2014). Auf dieser Basis werden drei Dimensionen elterlichen Verhaltens identifiziert, die den Grundbedürfnissen der Kinder nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit entgegenkommen. Im Anschluss an Dumont et al. (2014) werden diese drei Dimensionen als Ansprechbarkeit, Strukturierung und Kontrolle bezeichnet.

*Ansprechbarkeit* beschreibt die elterliche Hinwendung und positive Aufmerksamkeit für das Kind als Reaktion auf dessen Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit. Ansprechbare Eltern geben Hilfestellungen, wenn das Kind darum bittet, hören sich aber zunächst auch dessen eigene Lösungsvorschläge an. *Kontrolle* als negativer Gegenpol zu Autonomie-Unterstützung meint Druck, Aufdringlichkeit und Dominanz der Eltern, was sich negativ auf das kindliche Erleben von Autonomie und Kompetenz auswirkt. Kontrollierende Eltern mischen sich auch dann in die Hausaufgabenbearbeitung ein, wenn das Kind gar keinen Unterstützungsbedarf signalisiert, sitzen neben dem Kind, verbessern Fehler sofort und reagieren ärgerlich auf Fehler des Kindes. Von Kontrolle positiv abzugrenzen ist die elterliche Strukturierung (Grolnick & Pomerantz, 2009) der Hausaufgabensituation. *Strukturierung* meint positive Formen elterlicher Anleitung wie die Organisation des Umfelds des Kindes und die Bereitstellung eines Rahmens, der die Kompetenz des Kindes unterstützt. Dies kann durch die Organisation des Arbeitsplatzes oder die Abschirmung von Störungen geschehen, aber auch durch Regeln zur zeitlichen Struktur der Hausaufgabenbearbeitung im Tagesablauf (Dumont et al., 2014). Erwartungskonform zeigen Forschungsarbeiten, dass Ansprechbarkeit und Strukturierung mit positiven Effekten auf das Hausaufgabenverhalten einhergehen, während mit kontrollierendem Elternverhalten negative Effekte auf die Leistung und das Hausaufgabenverhalten einhergehen (ebd.; Moroni, Dumont, Trautwein, Niggli & Baeriswyl, 2015; Silinskas & Kikas, 2017).

Bei Betrachtung des sozialen Hintergrunds der Familie und der Unterstützungsqualität ergeben sich keine systematischen Zusammenhänge, d.h., nach bisherigem Kenntnisstand werden soziale Disparitäten beim Schulerfolg nicht über die Qualität elterlicher Hausaufgabenunterstützung vermittelt. Der Fokus der hier skizzierten Forschungsrichtung liegt allerdings auf der emotionalen Qualität der Hausaufgabenunterstützung, was sinnvoll ist, wenn die Hausaufgaben so gestellt sind, dass sie prinzipiell selbstständig bearbeitbar sind und die Schüler\*innen nur noch die nötigen selbstregulativen Fähigkeiten aufbringen müssen, sich auch tatsächlich an die Aufgaben zu setzen. Je mehr Eltern in die Rolle gedrängt werden, ihren Kindern auch neue Lerninhalte zu vermitteln, desto wichtiger wird die instruktionale Qualität ihrer Hausaufgabenunterstützung, und hier gibt es durchaus Hinweise auf einen Zusammenhang mit den fachlichen Kompetenzen der Eltern und damit mit dem sozialen Hintergrund der Schüler\*innen (Hyde, Else-Quest, Alibali, Knuth

& Romberg, 2006). Zudem stellen lange Phasen häuslichen Lernens deutlich höhere Anforderungen an die Strukturierungsfähigkeiten der Eltern, was möglicherweise eher mit sozialen Disparitäten einhergeht.

Jenseits dessen existieren Belege dafür, dass Eltern auf ungünstiges Arbeitsverhalten ihrer Kinder wiederum mit ungünstigen Unterstützungsstrategien, also vor allem mit einem Mehr an Druck und Kontrolle, reagieren. Hier droht also eine negative Abwärtsspirale eines sich wechselseitig verstärkenden Eltern- und Schüler\*innenverhaltens. So zeigt sich auch, dass ein kontrollierendes Elternverhalten mit mehr Streit um die Hausaufgaben einhergeht und insbesondere leistungsschwächere Schüler\*innen von mehr Streit wegen der Hausaufgaben berichten (Moroni, Dumont & Trautwein, 2016). Häufiger Streitanlass ist dabei, dass aus Perspektive der Kinder die elterlichen Erklärungsansätze von denen der Lehrkräfte abweichen (Moroni & Dumont, im Druck).

Wirksamere Formen der Hausaufgabenunterstützung sind erlern- und trainierbar. So zeigen Studien zu verschiedenen Elterntrainings, dass sich insbesondere kontrollierendes Elternverhalten und Streit in der Hausaufgaben-situation auf diese Weise signifikant reduzieren lassen (Villiger, Niggli & Wandeler, 2010; Wild & Gerber, 2009). Die Durchführung von Präsenztrainings dürfte aufgrund der geltenden Abstandsregeln und nicht zuletzt aufgrund der fehlenden zeitlichen Ressourcen in den durch Beruf und Hausaufgabenunterstützung ohnehin stark belasteten Familien kaum möglich sein. Die bestehenden Elterntrainings ebenso wie bestehende Online-Trainings-Einheiten zur Entlastung der Hausaufgaben-situation bei Kindern mit ADHS<sup>2</sup> könnten jedoch eine gute Ausgangsbasis sein, kurzfristig webbasierte Unterstützungsangebote für Eltern zu konzipieren und damit einerseits Eltern zu unterstützen und andererseits Lehrkräfte davon zu entlasten, hier umfassende Unterstützung und Beratung anbieten zu müssen.

### **3 Vorbereitung, Begleitung und Nachbearbeitung durch die Lehrkräfte**

Hausaufgaben sollen üblicherweise das Lernen in der Schule ergänzen. Sie dienen dem Üben bzw. Vertiefen der in der Schule im Präsenzunterricht gelernten Inhalte bzw. Kompetenzen. Der Wegfall bzw. die Verkürzung der Präsenzzeit in der Schule im Zuge der Corona-Krise erfordern eine sehr enge Verknüpfung der knappen Präsenzzeiten und der häuslichen Arbeitsaufträge. Um Lehrkräfte dabei zu unterstützen, die Aufgaben für zuhause zu optimieren, beschäftigt sich der folgende Abschnitt mit empirischen Befunden zur Wirksamkeit von Hausaufgaben und fokussiert sich

---

2 Vgl. z. B. <https://adhs.aok.de/einfach-loslegen/probleme-mit-den-hausaufgaben/was-laeuft-schief/kurzer-ueberblick/>; Zugriff am 31.05.2020.



auf die Merkmale, die diese effektiv machen (Hascher & Hoffmann, 2011; Trautwein & Köller, 2003). Dazu gehören die Zeitnutzung, Art, Umfang und Häufigkeit der Hausaufgaben, die Aufgabenstellung und Integration in den Unterricht und die Instruktionsqualität der Lehrperson bei der Erteilung der Hausaufgaben.

### 3.1 Vorbereitung und Vergabe der Aufgaben

Aus den vorliegenden empirischen Befunden lassen sich Faustregeln ableiten (Hascher & Hofmann, 2008), an denen sich Lehrkräfte bei der Vorbereitung und Vergabe von häuslichen Aufträgen orientieren können. Dazu gehört beispielsweise, dass relativ kurze Aufträge regelmäßig zu erteilen wirksamer ist als sehr umfangreiche auf einmal (Schnyder, Niggli, Cathomas, Trautwein & Lüdtke, 2006). Zum einen erleichtert die schrittweise Erteilung der Hausaufgaben die individuelle Adaptation des Lernens: Je nachdem, wie gut der erste Aufgabenblock bewältigt werden kann, können folgende Hausaufgaben angepasst und mögliche Schwierigkeiten adressiert werden. Zum anderen kann eine hohe Anzahl von Aufgaben auf einmal sich negativ auf die Motivation der Schüler\*innen auswirken. Die Forschung zeigt, dass sowohl Über- als auch Unterforderung Langeweile auslösen können (Acee et al., 2010; Lohrmann, 2008) und damit zu einer Verringerung der Lernleistung führen ( $d = -0.47$ ; Hattie, 2020). Weiterhin ist wichtig, dass die Lehrkräfte auf eine konzentrierte und fokussierte Erledigung der Aufgaben achten (Haag & Mischo, 2002). Die „time on task“, also die aktive Lernzeit und nicht die Dauer der für die Hausaufgaben aufgewandten Zeit per se, ist entscheidend (Trautwein & Köller, 2003). Inwiefern die aufgewandte Zeit tatsächlich aktive Lernzeit ist, hängt insbesondere von der Selbstregulation der Schüler\*innen ab.

Während die Aufgabenbearbeitung in der Regel nicht selbstbestimmt ist, da die Lehrkraft die Arbeitsaufträge vorgibt, erfolgt sie selbstreguliert, weil die Schüler\*innen selbst entscheiden, wie sie die Aufgabenbearbeitung organisieren (Trautwein & Lüdtke, 2014). Aus dieser Perspektive ist die Erledigung der Hausaufgaben eine wichtige Form selbstregulierten Lernens (Trautwein & Köller, 2003). Hier spielen insbesondere motivationale Faktoren eine Rolle. Beispielsweise sind bei Fächern, in denen die Schüler\*innen schwächere Leistungen zeigen, die Bearbeitungszeiten länger, aber die Durchführung weniger effektiv (Trautwein, Lüdtke, Schnyder & Niggli, 2006). Umgekehrt sind teilweise auch bei Fächern, in denen die Schüler\*innen keine Probleme haben, die Bearbeitungszeiten lang, da in diesen Fächern die Motivation zur Aufgabenbearbeitung deutlich erhöht ist und dafür in den schwächeren Fächern, in denen die Lernzeit notwendiger wäre, die Aufgabenbearbeitung vernachlässigt wird (Trautwein & Lüdtke, 2007). Diese Befunde zu den wenig effektiv genutzten zeitlichen Ressourcen bei den Hausaufgaben verdeutlichen, dass die Bearbeitung der Aufgaben zuhause eine hohe Selbstregulationsfähigkeit erfordert. Trautwein und Lüdtke (2014) schlagen daher Trainings vor, um die Selbstregulationsfähigkeit zu ver-



bessern. Solche Trainings könnten in den Schulferien oder auch an Nachmittagen angeboten werden. Sofern solche Trainings ausstehen, ist es umso wichtiger, dass Lehrkräfte die Aufgaben so gestalten, dass die Anforderungen an die Selbstregulation die Schüler\*innen nicht überfordern. Noch besser sind Angebote, diese zu verbessern.

Eine vielversprechende weitere Möglichkeit zur Förderung der Selbstregulation ist es, einen Teil der Aufgaben auf kollaboratives Lernen auszurichten. Dies setzt voraus, dass die Schüler\*innen sich digital in Videokonferenzen oder Chats treffen können. Sie sind beim gemeinsamen Lernen sowohl kognitiv als auch metakognitiv aktiv; sie wenden Lernstrategien an und überwachen, bewerten und unterstützen sich gegenseitig dabei. Diese Prozesse führen zu besseren Lernergebnissen (Spörer, Seuring, Schünemann & Brunstein, 2008).

### **3.2 Nachbereitung**

Die zeitnahe und regelmäßige Rückmeldung der Lehrkraft zu den Arbeitsergebnissen der Schüler\*innen ist von zentraler Bedeutung für erfolgreiches Lernen (McLaughlin & Yan, 2017; vgl. auch Shute, 2008). Rückmeldungen zeigen große Effekte auf das Lernergebnis ( $d = 0.64$ ; Hattie, 2020), und Trautwein, Köller und Baumert (2001) konnten zeigen, dass die regelmäßige Kontrolle der Hausaufgaben auch die Motivation der Schüler\*innen steigert. Die Rückmeldungen sollen drei Leitfragen beantworten (Hattie & Timperley, 2007): „Was ist das Lernziel?“, „Wo stehe ich?“, und „Wie kann ich mich verbessern?“ In der Antwort auf die dritte Frage sollte so konkret wie möglich beschrieben werden, welcher Schritt für das Kind als nächstes notwendig wäre, um der Erreichung der Lernziele näher zu kommen. Wenn alle drei Leitfragen in den individuellen Rückmeldungen durch die Lehrkräfte beantwortet werden, ist der Lernzuwachs am höchsten und hilft den Kindern, ihre eigene Leistung selbst genauer zu bewerten (Wollenschläger, Hattie, Machts, Möller & Harms, 2016).

## **4 Potenziale der Digitalisierung für häusliches Arbeiten**

Auf einige Chancen der Digitalisierung wurde oben schon eingegangen. Die Digitalisierung kann in der aktuellen Situation einen vielversprechenden Lösungsansatz für zentrale Probleme bei der häuslichen Aufgabebearbeitung darstellen, sofern die nötigen infrastrukturellen Voraussetzungen hierfür gegeben sind. Zum einen kann die Nutzung digitaler Medien Lehrpersonen bei der zeitnahen, ja unmittelbaren formativen Beurteilung individueller Lernfortschritte und beim Feedback an die Lernenden unterstützen (McLaughlin & Yan, 2017; Van der Kleij, Feskens & Eggen, 2015). Dies kann entweder automatisiert im Rahmen entsprechender Software oder durch die

Lehrkraft vermittelt geschehen. Darüber hinaus kann die Leistungsrückmeldung synchron (z.B. in Chats oder im virtuellen Klassenraum) sowie asynchron (z.B. über Kommentarfunktionen auf Lernplattformen oder per E-Mail) stattfinden. In computerbasierten Lernumgebungen zeigte elaboriertes Feedback (z.B. mit Erklärungen) größere Effekte auf die Lernergebnisse als korrekatives Feedback (z.B. richtig/falsch bzw. das Vorgeben der richtigen Antwort), insbesondere wenn es sich nicht nur auf die Aufgaben-, sondern auch auf die Regulationsebene bezieht (Van der Kleij et al., 2015; vgl. auch Hattie & Timperley, 2007).

Zum anderen erlaubt die Verwendung digitaler Medien den Schüler\*innen auch in Zeiten von Social Distancing kooperatives Lernen durch die Interaktion mit anderen Lernenden (s. oben; Chen, Wang, Kirschner & Tsai, 2018; Jeong, Hmelo-Silver & Jo, 2019). Dabei zeigten sich positive Effekte für das computergestützte kooperative Lernen (computer-supported cooperative/collaborative learning; CSCL). In einer Metaanalyse zeigten Lernende in computergestützten Lernumgebungen einen deutlich größeren Wissens- ( $d = 0.42$ ) und Kompetenzzuwachs ( $d = 0.64$ ) sowie positivere Einstellungen ( $d = 0.38$ ), wenn sie gemeinsam mit anderen lernten statt alleine (Chen et al., 2018).

Vor dem Hintergrund dieses Forschungsstands kann die Digitalisierung einen großen Beitrag zur Lernentwicklung der Schüler\*innen in der Krise leisten. Allerdings müssen für die Umsetzung einige Voraussetzungen geschaffen werden. Insbesondere die nicht ausreichende Verfügbarkeit digitaler Endgeräte, fehlende Kompetenzen von Lehrpersonen im Umgang mit entsprechenden Technologien und die mangelnde Bereitstellung geeigneter Lerntools stehen dem erfolgreichen Einsatz digitaler Lernformen bei der häuslichen Aufgabenbearbeitung teilweise entgegen.

Die größte Herausforderung durch die aktuellen Schulschließungen sehen Lehrpersonen in dem Mangel der häuslichen Ausstattung von Schüler\*innen mit digitalen Endgeräten (28%; Deutsches Schulportal, 2020). Auch wenn mittlerweile in Deutschland nahezu jeder Haushalt mit Kindern über einen Internetanschluss und mindestens einen stationären oder mobilen PC verfügt (Behrends, Engel, Kott & Neuhäuser, 2018), reicht dies in der aktuellen Situation häufig nicht aus. Gerade Familien mit mehreren schulpflichtigen Kindern stoßen schnell an ihre digitalen Kapazitätsgrenzen – insbesondere, wenn auch noch die Eltern in Heimarbeit auf einen Computer angewiesen sind.

Eine weitere zentrale Herausforderung stellt für die Lehrpersonen das Erstellen bzw. die Vermittlung geeigneter digitaler Unterrichtsinhalte dar (21%; Deutsches Schulportal, 2020). Darin ergeben sich gleich zwei die Digitalisierung betreffende Probleme: zum einen die nicht ausreichende Verfügbarkeit geeigneter Lerntools und zum anderen die mangelnden Kompetenzen und Erfahrungen von Lehrpersonen im Umgang mit digitalen Formaten. So zeigte sich, dass die meisten Lehrpersonen (84%)

in der aktuellen Krise weiterhin mit klassischen Aufgabenblättern arbeiten. Dies führt auch dazu, dass der Kontakt zwischen Lehrpersonen und Kindern oft unregelmäßig ist. Nur zwischen 33 Prozent der Lehrkräfte an Grundschulen und 43 Prozent an Gymnasien geben an, regelmäßig mit fast allen Schüler\*innen in Kontakt zu stehen. Dies bringt auch Herausforderungen bezüglich der Lernstandsmessung (14 %) und der Möglichkeiten für Feedback/Hilfestellung (13 %) mit sich (ebd.). Eine bundesweite Befragung von Schüler\*innen der gymnasialen Oberstufe (Anger et al., 2020) konnte zeigen, dass der Kontakt zwischen Lehrkräften und Jugendlichen über verschiedene, teilweise auch mehrere Kanäle stattfindet. Hier werden vor allem Onlineplattformen und E-Mails genutzt, über die etwa ein Drittel der Befragten täglich und weitere etwa 50 Prozent einmal oder mehrmals pro Woche Informationen zum Unterricht erhalten. Onlinekurse oder Unterricht in virtuellen Klassenzimmern finden hingegen deutlich seltener Anwendung. Da gerade solche Formate für synchrones Feedback und kooperatives Lernen von Vorteil sind, wäre eine (parallele) Verwendung entsprechender Lernumgebungen wünschenswert.

## 5 Zusammenfassung und Hinweise für die Praxis

Mit dem vorliegenden Beitrag wurde der Versuch unternommen, Möglichkeiten und Grenzen des häuslichen Lernens zu skizzieren. Die Ausführungen machen deutlich, dass eine erfolgreiche Wissens- und Kompetenzentwicklung in der Kombination von Präsenz- und „Fernunterricht“ voraussetzungsvoll ist. Ohne die oben genannten Punkte im Einzelnen wiederholen zu wollen, erscheint es uns sinnvoll, abschließend einige Hinweise für die Praxis zu geben. Auf Seiten der Lehrkräfte lässt sich festhalten, dass die Qualität des häuslichen Lernens verbessert werden kann, wenn folgende Punkte berücksichtigt werden:

- 1) Verknüpfung der häuslichen Aufgaben mit Präsenzzeit sowie Verknüpfung der Aufgaben untereinander. Der Umfang muss bewältigbar und motivierend sein.
- 2) Verwendung von synchronen und asynchronen digitalen Lernformen, um Schüler\*innen zeitnah Rückmeldung zu geben.
- 3) Die Vermittlung neuer Inhalte nicht an die Eltern delegieren, da diesen in der Regel die dafür notwendigen professionellen Kompetenzen fehlen.
- 4) Nutzung von Lerntools, die den Schüler\*innen ein automatisiertes bzw. computer-generiertes Feedback zu ihrem Lernprozess geben.
- 5) Förderung der Selbstregulation: Selbstregulation und Motivation auch für schwierige Aufgaben steigern (z. B. durch kollaborative Aufgaben).
- 6) Abstimmung mit den Eltern über die besonderen Herausforderungen der viel umfangreicheren Hausaufgaben.

- 7) Hinweise auf bereits existierende Ratschläge zur Gestaltung des häuslichen Arbeitens. Die Vorteile von Ansprechbarkeit und Strukturierung sowie die Nachteile von Einmischung und Kontrolle sollten dort sinngemäß thematisiert werden.
- 8) Bereitstellung von Strukturierungshilfen – so viel wie nötig, so wenig wie möglich: Einige Kinder werden mit der Freiheit eines Wochenplans gut umgehen können. Andere benötigen eine tageweise Vorgabe, was wann bearbeitet werden soll – sei es als Aufgabenplan oder schon portioniert in Materialpäckchen für jeden Tag.

Für Eltern stellen sich ebenfalls viele Herausforderungen:

- 1) Sofern ausreichend digitale Endgeräte zur Verfügung stehen, sollten diese vor der Nutzung durch die Schüler\*innen entsprechend eingerichtet werden. Eltern benötigen hier möglicherweise den Rat durch die Lehrkräfte.
- 2) Welches ist der geeignete Arbeitsort für das Kind? Wie kann es ggf. auch auf engem Raum Ordnung in den vielen zusätzlichen Arbeitsmaterialien halten? Zusätzliche Stehordner oder Mappen könnten hier helfen.
- 3) Eltern können mit den Kindern einen Zeitplan erstellen, wann welche Aufgaben erledigt werden. Der normale Stundenplan aus der Schule kann als Orientierung helfen.
- 4) Wenn mehrere Kinder zu Hause lernen, kann es sinnvoll sein, einen eigenen Familienstundenplan zu entwickeln. Wichtig sind auch Pausenzeiten mit Bewegung, so wie es die Kinder aus der Schule kennen.
- 5) Eltern müssen ansprechbar für Rückfragen ihres Kindes sein.
- 6) Eltern sollten aber auf Einmischung und Kontrolle verzichten. Sie müssen nicht die Lehrerrolle übernehmen, sondern dürfen inhaltliche Fragen den Lehrkräften oder ggf. zusätzlichem digitalem Lehrmaterial überlassen.

Schließlich ergeben sich wichtige Aufträge für die Bildungsadministration:

- 1) Gefordert sind klare Empfehlungen für pädagogisch-didaktisch geeignete, datenschutzkonforme Lernplattformen und -tools.
- 2) Es besteht ein großer Fortbildungsbedarf bei Lehrkräften hinsichtlich technischer und mediendidaktischer Kompetenzen.
- 3) Landesinstitute für Lehrkräftebildung und die Schulaufsicht sind gefordert, gemeinsam mit Bildungsforscher\*innen webbasierte Fort- und Weiterbildungsangebote zum Einsatz digitaler Medien für Lehrkräfte im „Fernunterricht“ zu entwickeln.
- 4) Es sollten zusammen mit Bildungsforscher\*innen webbasierte Eltern-Trainings zur Gestaltung des häuslichen Lernens entwickelt werden.
- 5) Ein dichter Wechsel von „Fernunterricht“ und Präsenztagen ist gegenüber langgestreckten Präsenz- und häuslichen Phasen zu bevorzugen, insbesondere in der Grundschule und dort am Schulanfang.

## Literatur und Internetquellen

- Acee, T. W., Kim, H., Kim, H. J., Kim, J. I., Chu, H. N. R., Kim, M., et al. & Boredom Research Group (2010). Academic Boredom in Under- and Over-Challenging Situations. *Contemporary Educational Psychology*, 35 (1), 17–27. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.08.002>
- Anger, S., Bernhard, S., Dietrich, H., Lerche, A., Patzina, A., Sandner, M., & Toussaint, C. (2020). Schulschließungen wegen Corona: Regelmäßiger Kontakt zur Schule kann die schulischen Aktivitäten der Jugendlichen erhöhen. *IAB-Forum*, 23.04.2020. Zugriff am 25.05.2020. Verfügbar unter: <https://www.iab-forum.de/schulschliessungen-wegen-corona-regelmassiger-kontakt-zur-schule-kann-die-schulischen-aktivitaten-der-jugendlichen-erhoehen/>.
- Behrends, S., Engel, W., Kott, K., & Neuhäuser, J. (2018). Ausstattung privater Haushalte mit Gebrauchsgütern. *Datenreport 2018*. Zugriff am 25.05.2020. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/nachschlagen/datenreport-2018/private-haushalte-einkommen-konsum-wohnen/278199/ausstattung-privater-haushalte-mit-gebrauchsgutern>.
- Chen, J., Wang, M., Kirschner, P. A., & Tsai, C.-C. (2018). The Role of Collaboration, Computer Use, Learning Environments, and Supporting Strategies in CSCL: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 88 (6), 799–843. <https://doi.org/10.3102/0034654318791584>
- Cheng, A., & Donnelly, M. (2019). New Frontiers in Research and Practice on Home-schooling. *Peabody Journal of Education*, 94 (3), 259–262. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2019.1617576>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223–238.
- Deutsches Schulportal (2020). *Das Deutsche Schulbarometer Spezial Corona-Krise. Ergebnisse einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern an allgemeinbildenden Schulen im Auftrag der Robert Bosch Stiftung in Kooperation mit der ZEIT*. Zugriff am 25.05.2020. Verfügbar unter: <https://deutsches-schulportal.de/unterricht/das-deutsche-schulbarometer-spezial-corona-krise/>.
- Dumont, H., Trautwein, U., Nagy, G., & Nagengast, B. (2014). Quality of Parental Homework Involvement: Predictors and Reciprocal Relations with Academic Functioning in the Reading Domain. *Journal of Educational Psychology*, 106 (1), 144–161. <https://doi.org/10.1037/a0034100>
- Eickelmann, B., Bos, W., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., Senkbeil, M., & Vahrenhold, J. (2019). *ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Münster & New York: Waxmann.
- Grolnick, W. S., & Pomerantz, E. M. (2009). Issues and Challenges in Studying Parental Control: Toward a New Conceptualization. *Child Development Perspectives*, 3 (3), 165–170. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2009.00099.x>
- Haag, L., & Mischo, C. (2002). „Saisonarbeiter“ in der Schule – einem Phänomen auf der Spur. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16, 109–115. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.16.2.109>
- Hascher, T., & Hofmann, F. (2008). Kompetenzbereich Hausaufgaben. In M. Gläser-Zikuda & J. Seifried (Hrsg.), *Lehrerexpertise – Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns* (S. 143–164). Münster: Waxmann.
- Hascher, T., & Hofmann, F. (2011). Hausaufgaben aus der Sicht von (angehenden) Lehrerinnen und Lehrern. *DDS – Die Deutsche Schule*, 103 (3), 219–234.

- Hattie, J. (2020). *Hattie Ranking: Backup of 195 Effects Related to Student Achievement*. Zugriff am 01.06.2020. Verfügbar unter: <https://visible-learning.org/hattie-ranking-backup-195-effects/>.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hyde, J. S., Else-Quest, N. M., Alibali, M. W., Knuth, E., & Romberg, T. (2006). Mathematics in the Home: Homework Practices and Mother-Child Interactions Doing Mathematics. *Journal of Mathematical Behavior*, 25, 136–152. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2006.02.003>
- Jeong, H., Hmelo-Silver, C. E., & Jo, K. (2019). Ten Years of Computer-supported Collaborative Learning: A Metaanalysis of CSCL in STEM Education during 2005–2014. *Educational Research Review*, 28, 100284. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100284>
- Lohrmann, K. (2008). *Langeweile im Unterricht*. Münster et al.: Waxmann.
- McLaughlin, T., & Yan, Z. (2017). Diverse Delivery Methods and Strong Psychological Benefits: A Review of Online Formative Assessment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 33, 562–574. <https://doi.org/10.1111/jcal.12200>
- Moroni, S., & Dumont, H. (im Druck) „Mensch, jetzt begreif es doch endlich mal!“. Anlässe für Streit wegen Hausaufgaben aus Kind- und aus Elternperspektive. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*.
- Moroni, S., Dumont, H., & Trautwein, U. (2016). Keine Hausaufgaben ohne Streit? Eine empirische Untersuchung zu Prädiktoren von Streit wegen Hausaufgaben. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 63 (2), 107–121. <https://doi.org/10.2378/peu2016.art12d>
- Moroni, S., Dumont, H., Trautwein, U., Niggli, A., & Baeriswyl, F. (2015). The Need to Distinguish between Quantity and Quality in Research on Parental Involvement. The Example of Parental Help with Homework. *The Journal of Educational Research*, 108 (5), 417–431. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.901283>
- Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). Parent Involvement in Homework. A Research Synthesis. *Review of Educational Research*, 78 (4), 1039–1101. <https://doi.org/10.3102/0034654308325185>
- Schnyder, I., Niggli, A., Cathomas, R., Trautwein, U., & Lüdtke, O. (2006). Wer lange lernt, lernt noch lange nicht viel mehr: Korrelate der Hausaufgabenzeit im Fach Französisch und Effekte auf die Leistungsentwicklung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 53, 107–121.
- Shute, V. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78 (1), 153–189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Silinskas, G., & Kikas, E. (2017). Parental Involvement in Math Homework. Links to Children's Performance and Motivation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63 (1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1324901>
- Spörer, N., Seuring, V., Schünemann, N., & Brunstein, J. C. (2008). Förderung des Leseverständnisses von Schülern der 7. Klasse: Effekte peer-gestützten Lernens in Deutsch und Englisch. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22 (34), 247–259. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.22.34.247>
- Trautwein, U., & Köller, O. (2003). Was lange währt, wird nicht immer gut: Zur Rolle selbst-regulativer Strategien bei der Hausaufgabenenerledigung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 17 (3–4), 199–209. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.17.34.199>
- Trautwein, U., Köller, O., & Baumert, J. (2001). Lieber oft als viel: Hausaufgaben und die Entwicklung von Leistung und Interesse im Mathematik-Unterricht der 7. Jahrgangsstufe. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47, 703–724.
- Trautwein, U., & Lüdtke, O. (2007). Students' Self-Reported Effort and Time on Homework in Six School Subjects: Between-Students Differences and Within-Student Variation.



- Journal of Educational Psychology*, 99 (2), 432–444. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.432>
- Trautwein, U., & Lüdtke, O. (2014). Die Förderung der Selbstregulation durch Hausaufgaben – Herausforderungen und Chancen. In C. Rohlf, M. Harring & C. Palentien (Hrsg.), *Kompetenz-Bildung* (S. 275–288). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-03441-2\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-658-03441-2_12)
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Schnyder, I., & Niggli, A. (2006). Predicting Homework Effort: Support for a Domain-specific, Multilevel Homework Model. *Journal of Educational Psychology*, 98 (2), 438–456. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.438>
- Van der Kleij, F. M., Feskens, R. C. W., & Eggen, T. J. H. M. (2015). Effects of Feedback in a Computer-based Learning Environment on Students' Learning Outcomes: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 85 (4), 475–511. <https://doi.org/10.3102/0034654314564881>
- Villiger, C., Niggli, A., & Wandeler, C. (2010). Fördern statt einmischen: Evaluation eines Kurzzeit-Elterntrainings zur Betreuung von Lesehausaufgaben. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 57, 257–272. <https://doi.org/10.2378/peu2010.art18d>
- Wild, E., & Gerber, J. (2007). Charakteristika und Determinanten der Hausaufgabenpraxis in Deutschland von der vierten zur siebten Klassenstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (3), 356–380. <https://doi.org/10.1007/s11618-007-0041-8>
- Wild, E., & Gerber, J. (2009). Lernlust statt Lernfrust – Evaluation eines Elterntrainings zur Verringerung von Hausaufgabenkonflikten bei Schülern mit Lernschwierigkeiten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 56, 303–318.
- Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The Power of Feedback Revisited: A Meta-Analysis of Educational Feedback Research. *Frontiers in Psychology*. 10:3389. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>
- Wollenschläger, M., Hattie, J., Machts, N., Möller, J., & Harms, U. (2016). What Makes Rubrics Effective in Teacher-Feedback? Transparency of Learning Goals Is Not Enough. *Contemporary Educational Psychology*, 44, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.11.003>

Olaf Köller, Prof. Dr., Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN) in Kiel.  
E-Mail: [koeller@leibniz-ipn.de](mailto:koeller@leibniz-ipn.de)

Johanna Fleckenstein, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN) in Kiel.  
E-Mail: [fleckenstein@leibniz-ipn.de](mailto:fleckenstein@leibniz-ipn.de)

Karin Guill, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN) in Kiel.  
E-Mail: [guill@leibniz-ipn.de](mailto:guill@leibniz-ipn.de)

Jennifer Meyer, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN) in Kiel.  
E-Mail: [jmeyer@leibniz-ipn.de](mailto:jmeyer@leibniz-ipn.de)

Korrespondenzadresse: IPN, Olshausenstraße 62, 24118 Kiel

Ingrid Gogolin

## **Sprachliche Förderung, sprachliche Bildung und Lernen im Deutschen als Zweitsprache während und nach der Pandemie**

---

### **Zusammenfassung**

*Leben in zwei oder mehr Sprachen bedeutet – vielen landläufigen Auffassungen zum Trotz – nicht per se ein Risiko für Bildungserfolg. Mit dieser Konstellation sind vielmehr Vorteile für das sprachliche Lernen und das Lernen überhaupt verbunden – aber selbstverständlich auch Nachteile. Ob die Vorteile genutzt werden können (und nicht in Nachteile umschlagen), hängt zu guten Teilen – mit zunehmendem „Entwicklungsalter“ immer mehr – von der Rücksichtnahme auf Zwei- oder Mehrsprachigkeit bei der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen ab. Beim „Fernunterricht“<sup>1</sup>, der ein wesentliches Element der Krisenbewältigung in der Zeit der Pandemie darstellt, brechen viele Routinen solcher Rücksichtnahme weg, die für den „üblichen“ Unterricht zur Verfügung stehen. In diesem Beitrag werden zunächst einige Besonderheiten der Sprachentwicklung in zwei oder mehr Sprachen in Erinnerung gerufen, die auf das weitere Lernen Einfluss nehmen. Aus ihnen ergeben sich Hinweise auf Bereiche, auf die beim Lehren und Lernen im Krisenbewältigungsmodus besonders achtzugeben ist, damit sich keine Benachteiligung aufgrund der sprachlichen Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen ergibt. Im zweiten Kapitel werden Erfahrungen vorgestellt, die sich auch beim „Fernunterricht“ als hilfreich für Lernende, für die Deutsch nicht die einzige Lebenssprache ist, erweisen sollten. Der Beitrag ist konzentriert auf Schüler\*innen, die in Deutschland aufgewachsen sind und leben – also auf den weit überwiegenden Teil der Kinder und Jugendlichen aus Migrantenfamilien. Zudem liegt der Fokus auf Förderung des Deutschen als Schul- und Unterrichtssprache, dem als „Notfallmaßnahme“ hier Priorität eingeräumt wird. Bildung zur Mehrsprachigkeit ist ein weiterreichendes Innovationsvorhaben – die Chancen, die sich auch dafür vielleicht in der Krise eröffnen, müssen an anderer Stelle beschrieben werden.*

*Schlüsselwörter: Deutsch als Zweitsprache, durchgängige Sprachbildung, Herkunftssprachen, Mehrsprachigkeit, Sprachbewusstheit, Sprachentwicklung*

---

1 Zur verwendeten Begrifflichkeit für diese neue Art der Erfüllung der Schulpflicht während der angeordneten Schulschließungen siehe die entsprechende Begründung im Editorial des vorliegenden Bandes.



## **Language Support, Language Education and Learning in German as a Second Language during and after the Pandemic**

### **Abstract**

*Living in two or more languages does not per se pose a risk to educational success, despite many popular views. Rather, this constellation is associated with advantages for language learning and learning in general – but of course also with disadvantages. Whether the advantages can be exploited (and not turn into disadvantages) depends largely – and increasingly so as “developmental age” proceeds – on the attention to bi- or multilingualism in teaching and learning processes. During distance learning, which is an essential element of crisis handling since the pandemic, many routines of such consideration in “normal” teaching break off. In this paper, I will first recall specific features of language development in two or more languages that influence further learning. On this basis, I identify areas that need to be given special attention for teaching and learning in the crisis management mode in order to avoid additional disadvantage of learners due to their linguistic preconditions. Experiences that should prove helpful for learners of German as a second language, even when learning at a distance, will be presented in the second chapter. The article focuses on pupils who grow up and live in Germany – who constitute the vast majority of children and young people from immigrant families. Furthermore, the focus is on promoting German as a language of school and teaching, which I prioritize as an “emergency measure”. Education for multilingualism is a more ambitious innovation project – the opportunities that may also open up for this in the crisis must be described elsewhere.*

*Keywords: German as a second language, continuous language education, heritage languages, multilingualism, language awareness, language development*

### **1 Sprachliche Entwicklung im Kontext der Zwei- und Mehrsprachigkeit**

Die Sprachentwicklung des Kindes – unabhängig davon, ob sie unter einsprachigen oder unter mehrsprachigen Bedingungen stattfindet – nimmt immer denselben Verlauf: Sie vollzieht sich von intuitiven hin zu zunehmend kognitiv gesteuerten Prozessen. Damit verbunden ist ein Übergang von ausschließlich mündlichen zu in erheblichem Maße schriftbasierten Quellen. Dies gilt jedenfalls für die Sprachentwicklung in differenzierten und wesentlich durch Schrift bestimmten Gesellschaften, also in der heutigen Zeit in den allermeisten Gesellschaften der Welt. Im „natürlichen“ kindlichen Spracherwerb, der überwiegend intuitiv ist und auf mündlicher Kommunikation basiert, sind die Familie und das unmittelbare Umfeld des Kindes die primäre Quelle für die Sprachaneignung. Bereits hier gibt es die ersten Einblicke in die Schrift, je nach Lebenslage mehr oder weniger intensiv – etwa durch Lesen und Vorlesen in der Familie. Die Entwicklung der eigenen Fähigkeiten zur Schrift aber baut auf eine Veränderung der ersten „natürlichen“

Sprachaneignungsmöglichkeiten: Zur intuitiven Sprachaneignung tritt zunehmend die Fähigkeit, aber auch die Notwendigkeit kognitiv gesteuerten, expliziten Sprachlernens hinzu. Von der Mündlichkeit ausgehend, findet eine Entwicklung zu Mündlichkeit und Schriftlichkeit statt. Wenngleich die geschilderten Prozesse nicht nur von der „Natur“, sondern auch von den Lebensumständen des Kindes – vor allem von sozio-ökonomischer Lage und Bildungsstand der Familien (Weinert & Ebert, 2013) – beeinflusst sind, ist die systematische Einführung in die Welt der Schrift als Basis für Bildungserfolg seit der Erfindung von allgemeinen Bildungssystemen primär deren Aufgabe, also Sache der Schule.

Wenn Kinder recht früh (etwa vor dem dritten oder vierten Lebensjahr) von mehr als einer Sprache umgeben sind, erfolgt ihr Sprachentwicklungsprozess nach diesen Prinzipien. Dabei stellt der Umstand, dass zwei oder mehr unterscheidbare sprachliche Systeme die Quellen für ihre Sprachentwicklung bilden, durchaus eine besondere Herausforderung dar. Dies aber ist zunächst eine förderliche Entwicklungsbedingung, denn es werden eben durch die besonderen Anforderungen (beispielsweise die Notwendigkeit, verschiedene Sprachen zu unterscheiden und Sprecher\*innen zuzuordnen) kognitive Aktivitäten stimuliert, die für die Sprachaneignung ebenso wie für andere Lernaktivitäten nützlich sind. Eine Überblicksanalyse der einschlägigen Forschung kam zu dem Schluss, dass mit der Zwei- oder Mehrsprachigkeit als Entwicklungsbedingung an sich überwiegend Vorteile verbunden sind (Woll & Wei, 2019). Dazu gehört zum Beispiel ein früh angeeignetes Wissen über Sprache, das eine ausgezeichnete Grundlage für Strategien des weiteren Lernens bildet. Ob diese Vorteile überdauern und sich weiterentwickeln, hängt allerdings wesentlich davon ab, dass dies im schulischen Lernen unterstützt wird: Das Wissen über Sprache zu erweitern ist in der Regel kein Bestandteil alltäglicher, etwa familiärer Sprachpraxis, sondern es bedarf der Expertise der Schule – etwa der Förderung von Lese- und Schreibfähigkeit oder der Einführung in die spezifischen „Jargons“ der verschiedenen Lernbereiche und Fächer.

Wie jede Medaille, so hat auch diese zwei Seiten: Mit der Sprachaneignung im Kontext von Mehrsprachigkeit sind auch Nachteile verbunden. Für das Lernen in der Schule ist besonders relevant, dass Zwei- oder Mehrsprachige in der Regel in jeder ihrer Sprachen einen geringeren Wortschatz aufweisen als jeweils Einsprachige. Der gesamte Wortschatz der Mehrsprachigen ist tendenziell größer als im einsprachigen Fall – aber der Besitz verteilt sich auf die Sprachen und zwar unterschiedlich nach Lebenslagen und Kontakten zur jeweiligen Sprache. Hintergrund dessen ist, dass die Weiterentwicklung inhaltlicher Sprachmittel (also von Wortschatz, Redewendungen, spezifischen Stilmitteln usw.) von der tatsächlichen Begegnung mit ihnen abhängt. Je nach dem Sprachgebrauch in seinem Umfeld entwickelt das Kind domänenspezifisch ausgeprägte Bestände an Sprachmitteln. Als Faustregel für die Kinder und Jugendlichen im Schulalter, die in Deutschland mit weiteren Sprachen leben, kann gelten, dass für private Lebensbereiche ein profilierter herkunfts-

sprachlicher Besitz zu finden ist, während für öffentliche Bereiche und insbesondere in Bildungseinrichtungen eher das Deutsche dominant ist (Ilić, 2016). Für die Weiterentwicklung des schulrelevanten inhaltlichen Sprachbesitzes ist die Intensität des Kontakts mit diesen spezifischen Mitteln entscheidend, verbunden mit der Reichhaltigkeit der Gelegenheiten, selbst aktiv von ihnen Gebrauch zu machen. Auch hier besteht also eine Aufgabe für die Schulen.

Weit verbreitet ist die Sicht, dass die Benutzung der Herkunftssprachen in den Familien negative Effekte auf die Entwicklung schulisch relevanter sprachlicher Fähigkeiten besitzt. Plausibilisiert wird dies durch die Annahme, dass die Zeit, die für den Gebrauch anderer Sprachen aufgewendet wird, für den Erwerb der Sprache der Schule verlorengeht. So naheliegend die Vermutung zunächst ist – empirisch untermauert werden konnte sie nur für Extremfälle, in denen Kinder der Sprache der Schule so gut wie nicht begegnen. Dies aber ist bei Kindern, die in Deutschland leben und zur Schule gehen, kaum der Fall.

Es zeigte sich hingegen, dass die Sprachkompetenzen von Schüler\*innen, die über gut ausgebaute Fähigkeiten in ihren Herkunftssprachen verfügen, auch im Deutschen gut entwickelt sind. Zu den Erklärungen dafür gehört, dass die Spracherwerbs- und Sprachgebrauchskonstellation im Migrationskontext sehr komplex ist; sie ist in der Regel durch die Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Sprachpraxen geprägt, nicht durch Dominanz der einen oder der anderen Sprache. Welche Sprache gebraucht wird, ist abhängig von der Situation, den Sprachpartner\*innen, aber auch von Themen und Gegenständen der Kommunikation. Untersuchungen weisen darauf hin, dass die „Menge“ des sprachlichen Inputs weniger bedeutsam für die (auch schulrelevante) sprachliche Entwicklung ist als die Qualität der Begegnung mit Sprache (Ağirdag & Vanlaar, 2018). Hinweise darauf, dass sich der Gebrauch der Herkunftssprachen in bestimmten Konstellationen (z.B. mit Gleichaltrigen außerhalb des schulischen Kontextes) in nachteiligen schulischen Leistungen spiegelt, lassen eher auf Kompositionseffekte des sozialen Umfelds der Kinder oder Jugendlichen schließen als auf Effekte des Sprachgebrauchs an sich. Beim gegenwärtigen Stand des Wissens sei jedenfalls kein Anlass für die Vermutung gegeben, dass die familiäre Nutzung der Herkunftssprachen hinderlich für die Aneignung schulisch relevanter sprachlicher Kompetenzen ist, so Rauch (2019). Vielmehr erwiesen sich bildungsrelevante sprachliche Aktivitäten in der Familie – wie aktiver Umgang mit Schrift – auch dann als günstig für die schulische Entwicklung, wenn sie in Herkunftssprachen vollzogen werden (Scheele, Leseman & Mayo, 2010; Schnoor, Lotter & Schwenke-Lam, 2017).

Für das sprachliche Lehren und Lernen ist ein weiterer Zusammenhang relevant, der jedoch nicht allein Lernende betrifft, die zwei- oder mehrsprachig leben. Es handelt sich darum, dass die spezifischen sprachlichen Anforderungen der Schule – zusammengefasst als Bildungs- und Fachsprache – eine die Schullaufbahn durchdringende und überdauernde Herausforderung darstellen. Auch hierfür ist verantwortlich,

dass sprachliche Mittel, die für Situationen und Sachverhalte angemessen sind, erst angeeignet werden, wenn sie tatsächlich gebraucht werden und die passende Art und Weise ihres Gebrauchs „begriffen“ wurde. Hieraus ergibt sich das Erfordernis der „durchgängigen Sprachbildung“ (Reich, 2013) als eine sprachensible Gestaltung des Lehrens und Lernens, die einerseits die Bildungsbiographie von Beginn bis Ende begleitet und andererseits Maßnahmen für alle Fächer und Lernbereiche einschließt.

Zu den Merkmalen schließlich, die im Kontext der für den Schulbesuch geltenden Beschränkungen durch die Pandemie zu bedenken sind, gehört, dass viele Schüler\*innen aus zugewanderten Familien in Deutschland zur Gruppe derjenigen mit ungünstigen Lebens- und Lernbedingungen gehören. In vielen Regionen befinden sich Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien gehäuft in Schulen in herausfordernder Lage (vgl. den Beitrag von Bremm & Racherbäumer in diesem Band). Sprachliche Entwicklung und sprachliches Lernen sind, wie schon angesprochen, hiervon stets beeinflusst. Dies erhöht die Herausforderungen, die beim „Fernunterricht“ berücksichtigt werden müssen.

Zusammengefasst ergibt sich aus den vorgestellten Besonderheiten der Entwicklung und des Lernens für Schüler\*innen, die Deutsch als Zweitsprache lernen (und dabei oft in benachteiligenden Situationen leben), ein Set an Herausforderungen für die Gestaltung von Unterricht im Zeichen der Pandemie:

- Sprachförderliche Gestaltung der Lernangebote ist eine „durchgängige“ Aufgabe der Schule, die sich nicht allein für sprachliche, sondern für alle Lernbereiche und Fächer stellt und die nicht am Ende der Grundschule endet, sondern bis zum Ende der Schullaufbahn erhalten bleibt. Es sind daher Maßnahmen erforderlich, die die sach-/fachliche und die sprachliche Komponente des „Stoffs“ auch beim „Fernunterricht“ miteinander verknüpfen. Dabei ist es für Lernende des und im Deutschen als Zweitsprache besonders wichtig, dass das sprachliche Material (der Wortschatz, die spezifischen Redewendungen, textliche Merkmale etc.), das für die inhaltliche Lösung von Lernaufgaben erforderlich ist, zur Verfügung gestellt wird.
- Je weiter fortgeschritten die Lernenden in ihrer Bildungsbiographie sind, desto höher ist die Verantwortung der Schule für ihre sprachliche Förderung im Deutschen, weil die für Bildungs- und Lernerfolg besonders relevanten sprachlichen Mittel zunehmend auf den spezifischen Sprachgebrauch in der Schule und im Unterricht zugeschnitten sind.
- Für die Aneignung dieser speziellen sprachlichen Mittel sind reichliche Gelegenheiten zu ihrem aktiven Gebrauch mit Sprachpartner\*innen erforderlich. Die während des „Fernunterrichts“ gestellten Aufgaben sollten daher dialogische Angebote einschließen.
- Passende Sprachpartner\*innen stehen möglicherweise im familialen Umfeld der Kinder und Jugendlichen nicht ohne Weiteres zur Verfügung. Daher müssten die während des „Fernunterrichts“ gestellten Aufgaben auch den Zugang zu Dialogpartner\*innen beinhalten.

- Zu bedenken ist ferner, dass die Lernenden nicht nur im Schriftlichen, sondern auch im Mündlichen gute Möglichkeiten zum Ausbau bildungsrelevanter sprachlicher Fähigkeiten benötigen. Gerade für Letzteres sind Gelegenheiten wichtig, die die Schule anbietet oder vermittelt, denn bildungsrelevanter mündlicher Sprachgebrauch ist in alltäglicher Sprachpraxis (auch in monolingualen Familien) eher nicht üblich.
- Neben dem Voranschreiten im „Unterrichtsstoff“ sollte Gewicht auf die Bekanntmachung mit und Vertiefung von Strategien gelegt werden, die das eigenständige Lernen unterstützen (siehe hierzu auch den Beitrag von Fischer, Fischer-Ontrup & Schuster in diesem Band). Auch für das Lernen des und im Deutschen sind dabei Strategien sinnvoll, die an der Mehrsprachigkeit der Lernenden ansetzen und ihr Wissen über Sprache aktivieren.
- Sprachförderliche Aktivitäten in der Familie sind bekanntlich nicht nur im Kontext der Pandemie sinnvoll für den Bildungserfolg der Kinder. Es ist aber gerade jetzt bedeutend, den Eltern zu signalisieren, dass dabei der Einsatz ihrer besten sprachlichen Ressourcen die größten Erfolgsaussichten mit sich bringt. Ein Beispiel dafür aus einer aktuellen Tageszeitungs-Reportage über die Rolle von Eltern bei der Unterstützung des „Fernunterrichts“: Ein Vater berichtet, dass er seiner Tochter eine Mathematikaufgabe auf Deutsch nicht erklären konnte, sehr wohl aber auf Arabisch – in der Sprache, in der er aufgrund der eigenen Schulerfahrung und seines Berufs in manchen Bereichen stärker „zu Hause“ sei als im Deutschen.<sup>2</sup> Es kommt also auch den Herkunftssprachen eine wichtige Rolle für die Gestaltung einer bildungs- und sprachförderlichen häuslichen Umgebung zu, wenn dies den Möglichkeiten der Familie entspricht. Dies sollten die Schulen anerkennen, und sie sollten entsprechende Bemühungen von Eltern würdigen und unterstützen.
- Die Schulen sind im Kontext der Pandemie besonders auf Zusammenarbeit mit den Eltern angewiesen. Daher ist zu bedenken, dass etliche Eltern sprachliche Unterstützung dabei benötigen könnten, die an sie und ihre Kinder gerichteten Erwartungen zu verstehen.

## 2 Anregungen aus der Praxis sprachlicher Bildung und Förderung

Anregungen für die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen, die sich auch in Untersuchungen – allerdings mit Bezug auf den „üblichen“ Schul- und Unterrichtskontext – bewährt haben, könnten sich auch für das Lehren und Lernen auf Distanz als nützlich erweisen; empirisch überprüft werden konnte das allerdings bislang nicht. Die folgenden Beispiele entstanden vor allem in Modellprogrammen und Interventionsstudien.

---

2 Nach einem Bericht im *Hamburger Abendblatt* vom 28.5.2020 (M. Enjila: Homeschooling – ein Problem für Migranten. Welche Auswirkungen der coronabedingte Unterrichtsausfall für Kinder und Jugendliche aus Familien mit ausländischen Wurzeln hat).

## 2.1 Anregungen zur „durchgängigen Sprachbildung“

Die Entwicklung von Vorschlägen zur „durchgängigen Sprachbildung“ nahm ihren Anfang im Modellprogramm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (FörMig) (Gogolin al., 2013) und wird fortgesetzt in laufenden Programmen wie „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS) (Titz, Geyer, Ropeter, Wagner, Weber & Hasselhorn, 2017). In diesen Kontexten entstandene Handreichungen und Praxisvorschläge können auch die Gestaltung von Aufgaben im „Fernunterricht“ anregen. Grundlagen bieten Übersichten zur „durchgängigen Sprachbildung“ mit Praxisbeispielen, publiziert in der Reihe „FörMig Material“ und hier insbesondere die Bände *Durchgängige Sprachbildung – Qualitätsmerkmale für den Unterricht* (Gogolin et al., 2020), *Sprachförderlicher Fachunterricht* (Brandt & Gogolin, 2016) und *Sprachbewusste Unterrichtsplanung* (Tajmel & Hägi-Mead, 2017). Eine gemeinsame Intention dieser Handreichungen ist es, Lehrkräfte dabei zu unterstützen, für einen Unterrichtsgegenstand spezifische sprachliche Mittel zu identifizieren und systematisch in den Prozess fachlichen Lernens einzubinden. Tipps für die Differenzierung unterstützen die Bereitstellung zusätzlicher Hilfsmittel je nach dem Lernbedarf der Schüler\*innen.

Im Kontext des Programms BiSS sind Publikationen mit Praxisanregungen (z. B. Titz, Weber, Wagner, Ropeter, Geyer & Hasselhorn, 2020) und Handreichungen mit reichhaltigen Beispielen (z. T. mit Videoclips) entstanden, deren besonderes Augenmerk auf Maßnahmen zum Lesen- und Schreibenlernen liegt (z. B. Trägerkonsortium BiSS, 2016). Auch hier sind die Vorschläge für den Präsenzunterricht ausgearbeitet, können aber (zumindest in Teilen) auf Phasen des „Fernunterrichts“ übertragen werden. Ein Beispiel, das auch mündliche Interaktion zwischen Lernenden anregt, bietet die Broschüre zum Lesetraining mit dem Konzept „Lautlese-Tandems im Schulunterricht“ (Beck, 2017). Dieses Vorgehen ist zum Training flüssigen Lesens für Schüler\*innen ab der zweiten Klasse bis zum Ende der Sekundarstufe I geeignet. Die Methode kann zudem für den Sach-Fachunterricht adaptiert werden, wenn der „Lesestoff“ aus diesem stammt. Eine Adaption von „Präsenztandems“ auf „Tandems am Bildschirm“ ist leicht vorstellbar; Entwicklungsbedarf besteht jedoch hier (wie bei vielen „Fernunterrichts“-Maßnahmen) hinsichtlich der erforderlichen Rückmelde-Interaktion mit der Lehrkraft oder anderen dafür qualifizierten Partner\*innen.

Das Stöbern durch die Websites dieser und weiterer Initiativen (siehe Literaturverzeichnis) lohnt sich also, um Anregungen für die „durchgängige Sprachbildung“ zu gewinnen, die für den „Fernunterricht“ adaptierbar sein sollten. Einschränkend ist festzustellen, dass sich das bisherige Angebot weit überwiegend auf schriftliche Aktivitäten richtet. Für die Förderung der bildungsrelevanten Mündlichkeit – also formaler, auf öffentlichen Sprachgebrauch gerichteter Formen zu sprechen, die situativ, sachlich und fachlich angemessen sind – besteht noch großer Entwicklungsbedarf.

## 2.2 Klug kombinieren: Regel- und Zusatzangebote

Zu den allgemeinen Merkmalen guter Schulen gehört beständige Aufmerksamkeit dafür, dass es Lernende gibt, die über kürzere oder längere Zeiträume zusätzliche Unterstützung benötigen (Steffens, Maag-Merki & Fend, 2017). Auch im Kontext der sprachlichen Förderung von zwei- und mehrsprachigen Lernenden haben sich Kombinationen von gut gestaltetem Regelunterricht und zusätzlichen Fördermaßnahmen als ertragreich erwiesen (Gogolin et al., 2011). Besonders nützlich sind dabei ergänzende Angebote, die im Anschluss an eine entsprechende Diagnostik etabliert werden, sich konsequent auf den festgestellten Bedarf richten und mit „sprechenden“ (dialogischen) Formen der Rückmeldung verbunden sind. Eine Voraussetzung dafür ist zielführende Diagnostik (Titz, Ropeter & Hasselhorn, 2017).<sup>3</sup> Anregungen für die arbeitsteilige Durchführung solcher Diagnostik in Kooperation zwischen Lehrkräften einer Klasse oder Jahrgangsstufe enthalten die *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache*, die für die Primarstufe und die Sekundarstufen zur Verfügung stehen (Landesamt für Schule und Bildung, 2019a, 2019b, 2019c).

Im Kontext der Bewältigung der Pandemiefolgen ist die Gestaltung von (zeitweisen) Zusatzangeboten besonders erfolgversprechend, weil sich damit Möglichkeiten zur aktiven eigenen Sprachpraxis eröffnen, die Schüler\*innen in kleinen Gruppen nutzen können. Eine bewährte Strategie, für eigene Aktivitäten Raum zu schaffen, ist es, Komponenten des kooperativen Lernens, also der „arbeitsteiligen“ Zusammenarbeit zwischen Lernenden bei der Bewältigung von Aufgaben einzubinden (Borsch, 2018). Diese Strategie kann besonders gut dafür genutzt werden, dass den Lernenden mehr Zeit für eigenen aktiven Sprachgebrauch zukommt. Anregungen zur Gestaltung kooperativen Lernens mit Unterstützung digitaler Medien sind inzwischen durchaus vorhanden (z.B. zu finden auf Websites der Lehrerfortbildungseinrichtungen der Bundesländer). Recht gering ist dabei bislang allerdings die Berücksichtigung von Bedürfnissen derjenigen, die Deutsch als Zweitsprache lernen; Hinweise auf sprachliches Lernen beziehen sich vorwiegend auf den fremdsprachlichen Unterricht.

Beim Einsatz von Medien, die den „Fernunterricht“ unterstützen, ist zu bedenken, dass zwei- oder mehrsprachige Lernende besonders auf den Dialog mit Sprachpartner\*innen angewiesen sind, die mit den Anforderungen an bildungsrelevante Deutschkenntnisse vertraut sind und sachkundig bei deren Weiterentwicklung behilflich sein können. Dies gilt für den schriftlichen ebenso wie für den mündlichen Sprachgebrauch. Eine in Modellschulen in den Vereinigten Staaten mit nachgewiesenem Erfolg praktizierte, in Deutschland aber noch nicht verbreitete Praxis ist es, den Schüler\*innen individuell oder in kleinen Gruppen Tutor\*innen zur Seite zu stellen, die die übermittelten Lernangebote anleiten und begleiten (Madden & Slavin, 2017).

3 Anregend dafür ist auch „quop“ – ein Programm für die Gestaltung computerunterstützter Lernverlaufdiagnostik, verfügbar unter: <https://www.quop.de/>; Zugriff am 20.05.2020. Siehe dazu Souvignier, Förster & Salaschek, 2014.



Als Tutor\*innen werden in der Regel Student\*innen im fortgeschrittenen oder mit soeben abgeschlossenem Studium eingesetzt. Allerdings hängt der Erfolg des Einsatzes davon ab, dass sie für ihre Aufgabe geschult werden (Lindo, Weiser, Cheatham & Allor, 2018). Ein Beispiel für erfolgreich praktiziertes Tutoring als Maßnahme der Lernbegleitung für Schüler\*innen mit (zeitweise) besonderem Förderbedarf beim Lesen ist „Tutoring with the Lightning Squad“, das von Schulen genutzt wird, die am Programm „Success for all“ teilnehmen. Die Unterstützung erfolgt in kleinen Gruppen im Präsenzmodus; sie ist also auch in Zeiten des Distanzhaltens praktikabel, kann aber zudem an das Lernen im virtuellen Raum adaptiert werden.<sup>4</sup>

Neben diesen Möglichkeiten der unterrichtsbegleitenden Kombination von Regel- und Zusatzmaßnahmen haben sich Angebote von Ferien- oder Freizeitkursen für Lernende mit Förderbedarf bewährt. Die Anregungen dafür stammen vor allem aus Ländern wie den USA, in denen dem „Lernverlust“ entgegengewirkt werden sollte, der durch die lange Dauer der Sommerferien droht. Positiv evaluierte Erfahrungen mit solchen Angeboten wurden auch in Deutschland bereits gewonnen (z. B. Stanat, Baumert & Müller, 2008). Vielfach werden die Angebote in Kooperation von Schulträgern und Stiftungen oder anderen zivilgesellschaftlichen Partnern gemacht; entsprechende Hinweise sind auf den Bildungsportalen der Bundesländer zu finden (ein Beispiel: Ferienangebote zur Sprachförderung, Bildungsportal NRW: [https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Integration/Integration\\_Fit/index.html](https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Integration/Integration_Fit/index.html), Zugriff am 20.5.2020). Im Grundsatz sind solche Angebote als digitale Angebote auch zu Pandemie-Zeiten vorstellbar.

## 2.3 Mehrsprachigkeit als Ressource

Bei der Förderung von Kindern und Jugendlichen, die Deutsch als Zweitsprache lernen, geht es nicht nur um einen Nachteilsausgleich. Vielmehr gilt es auch, die Chancen zu nutzen, die Zwei- oder Mehrsprachigkeit für das sprachliche Lernen und das Lernen überhaupt bietet. Die Entwicklung und Überprüfung entsprechender Ansätze steckt (in Deutschland) bedauerlicherweise noch in den Anfängen.

Erste erfolgversprechende Resultate erbrachten Studien, die sich auf die Förderung von Sprachbewusstheit und den Einsatz metasprachlicher Strategien richten. Solche Strategien helfen den Lernenden, ihr mitgebrachtes sprachliches Wissen für die weitere Sprachaneignung auch selbstgesteuert zu nutzen. Ihr Grundprinzip ist der Einsatz von Methoden, die sprachvergleichende Aktivitäten ermöglichen: angeleitete Kommunikation mit den Lernenden über ihre sprachlichen Erfahrungen und Strategien und die Unterstützung dabei, diese in lernunterstützende Aktivitäten zu

---

4 Ein herzlicher Dank an Ekkehard Thümler, Hamburg, für den Hinweis auf dieses interessante Programm.



„übersetzen“. Beispiele dafür, die mit entsprechender Materialentwicklung und empirischen Beobachtungen des Nutzens verbunden waren, bieten Projekte für den Deutschunterricht (wie „MehrSprachen im Deutschunterricht“, Akbulut, Bien-Miller & Wildemann, 2018; „Schreibförderung in der multilingualen Orientierungsstufe“, Wenk, Marx, Steinhoff & Rüßmann, 2016; siehe auch Anregungen in Müller & Sczepaniak, 2020).

Gerade weil es bislang noch an Entwicklungen zur Nutzung von Mehrsprachigkeit im Unterricht fehlt, besitzt die Einbeziehung von Eltern – verbunden mit ihren Fähigkeiten als Mehrsprachige – einen besonderen Stellenwert. Eltern (und Geschwister) sind die „eingeborenen“ Partner\*innen der Schule, weil sie nicht nur in der Zeit der Krisenbewältigung als Sprachpartner\*innen der Schüler\*innen zur Verfügung stehen. Wie angedeutet, ist sprachförderliche Kommunikation in der Familie dann von besonders hohem Nutzen für die Bildungsentwicklung der Kinder, wenn dabei die stärksten zur Verfügung stehenden Sprachmittel genutzt werden – dies können, je nach Thema oder Gegenstand, herkunftssprachliche Mittel oder Mittel des Deutschen sein. Nicht immer haben mehrsprachige Eltern gute Erfahrung damit oder den Mut dazu, auch von ihren Herkunftssprachen aktiv Gebrauch zu machen, wenn es um die Gestaltung eines sprachförderlichen Familienklimas geht. Das Programm „Rucksack“ für den Elementarbereich und die Schule hat Vorbildcharakter für eine Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule, bei der auch die herkunftssprachlichen Fähigkeiten der Eltern bei der Sprachbildung ihrer Kinder systematisch unterstützt werden (Roth & Terhart, 2015). Da ein solches Programm recht voraussetzungsreich ist und nicht spontan etabliert werden kann, wäre es immerhin hilfreich, wenn Eltern von den Schulen dabei beraten und ermutigt würden, ihren Kindern auch Zugang zu anregender Lektüre, Spielen etc. in ihren Herkunftssprachen zu bieten. Hier bietet sich Zusammenarbeit an – beispielsweise mit Bibliotheken, die an vielen Orten (auch digitales) Material und Anstöße für die Zusammenarbeit zwischen Schulen und mehrsprachigen Familien bereithalten (ein Beispiel: Hamburger Bücherkoffer; verfügbar unter: <http://www.coachatschool.org/konzept-des-hamburg-buecherkoffers/>; Zugriff am 26.5.2020).<sup>5</sup>

### 3 Fazit

Sprachliche Förderung, sprachliche Bildung und das Lehren/Lernen im Deutschen als Zweitsprache bilden während und nach der Pandemie eine besondere Herausforderung für die Schulen. Optimistisch stimmt, dass die Bewältigung dieser Heraus-

---

5 Es sei allerdings darauf hingewiesen, dass sich Formate, in denen lediglich sprachliches Material in Deutsch *und* in Herkunftssprachen zur Verfügung gestellt wird, nicht bewährt haben (McElvany, Ohle, El-Khechen, Hardy & Cinar, 2017). Ein Grund hierfür kann sein, dass dabei der Gewinn, der aus dem Sprechen über Sprache beim vergleichenden Lehren und Lernen gezogen wird, nicht erzielt wird.

förderung auf Anregungen bauen kann, die sich vor der Pandemie bewährt haben. Zu leisten ist die gewiss nicht leichte Aufgabe der Adaption solcher Ansätze für den aller Wahrscheinlichkeit nach auch künftig noch notwendigen „Fernunterricht“. Schon bei der Entwicklung von Maßnahmen wie den oben geschilderten haben sich Strategien der Kooperation bewährt: solche, in denen Schulen sich vernetzen und einander gegenseitig unterstützen (van Ackeren, Holtappels & Bremm, 2020), aber auch Strategien der Zusammenarbeit zwischen Schulen und anderen Einrichtungen, die Bildung unterstützen (wie Bibliotheken, Eltern- oder Migrantenvereine, Stadtteilinitiativen, ...), und nicht zuletzt: mit Wissenschaftler\*innen, die im Dialog mit Schulen und anderen Partnern dazu beitragen wollen und können, Bildung während und nach der Pandemie so erfolgreich wie möglich zu gestalten.

## Literatur und Internetquellen

- Ackeren, I. van, Holtappels, H. G., & Bremm, N. (Hrsg.). (2020, im Druck). *Potenziale entwickeln – Schulen stärken*. Münster & New York: Waxmann.
- Ağırdag, O., & Vanlaar, G. (2018). Does More Exposure to the Language of Instruction Lead to Higher Academic Achievement? A Cross-national Examination. *International Journal of Bilingualism*, 22 (1), 123–137. <https://doi.org/10.1177/136700691665871>
- Akbulut, M., Bien-Miller, L., & Wildemann, A. (2018). Mehrsprachige Sprachbewusstheit und deren Potenzial für den Grundschulunterricht. In G. Mehlhorn & B. Brehmer (Hrsg.), *Potenziale von Herkunftssprachen: Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren* (S. 117–140). Tübingen: Stauffenburg.
- Beck, L. (2017). *Gemeinsam fit im Lesen. Lautlese-Tandems im Schulunterricht*. Köln: Trägerkonsortium BiSS. Zugriff am 28.05.2020. Verfügbar unter: <https://biss-sprachbildung.de/pdf/biss-broschuere-lautlese-tandems.pdf>.
- Borsch, F. (2018). *Kooperatives Lernen. Theorie – Anwendung – Wirklichkeit* (3., aktual. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Brandt, H., & Gogolin, I., unter Mitarbeit von M. Maronde-Heyl & H. Scheinhardt-Stettner (2016). *Sprachförderlicher Fachunterricht. Erfahrungen und Beispiele* (FörMig Material, Bd. 8). Münster et al.: Waxmann.
- Brandt, H., Krause, M., Usanova, I., & Rahbari, S. (Hrsg.). (2020, im Druck). *Language Development in Diverse Settings: Interdisziplinäre Ergebnisse aus dem Projekt „Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf“ (MEZ)*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gill, C., Marx, N., Reichert, M. C., & Rick, B. (2019). Der Unterricht von Deutsch als Sprache der Bildung in Vorbereitungsklassen. Ein curricularer Vorschlag für die Sekundarstufe I. *Deutsch als Fremdsprache*, 3, 152–161.
- Gogolin, I., Dirim, İ., Klinger, T., Lange, I., Lengyel, D., Michel, U., Neumann, U., Reich, H. H., Roth, H. J., & Schwippert, K. (2011). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FörMig). Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I., Klinger, T., Lagemann, M., Schnoor, B., in Zusammenarbeit mit C. Gabriel, M. Knigge, M. Krause & P. Siemund (2019). *Indikation, Konzeption und Untersuchungsdesign des Projekts Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)* (MEZ Arbeitspapier Nr. 1). Hamburg: Universität Hamburg. Zugriff am 28.05.2020. Verfügbar unter: [www.mez.uni-hamburg.de](http://www.mez.uni-hamburg.de).

- Gogolin, I., & Krüger-Potratz, M. (2020, im Druck). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik* (3. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich utb.
- Gogolin, I., Lengyel, D., Bainski, C., Lange, I., Michel, U., Rutten, S., Saalmann, W., & Scheinhardt-Stettner, H. (2020, im Druck). *Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht*. Mit einem Beitrag von T. Schroedler (FörMig Material, Bd. 3). Münster & New York: Waxmann.
- Hennies, J., Hänel-Faulhaber, B., & Chilla, S. (2016). Gebärdenspracherwerb. In U. Dohmas & B. Primus (Hrsg.), *Handbuch: Laut – Gebärde – Buchstabe* (Reihe: Sprachwissen) (S. 283–301). Berlin: De Gruyter.
- Ilić, V. (2016). *Familiale Lernumwelt von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund*. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/86388703>
- Kehoe, M., & Havy, M. (2019). Bilingual Phonological Acquisition: The Influence of Language-Internal, Language-External, and Lexical Factors. *Journal of Child Language*, 46 (2), 292–333. <https://doi.org/10.1017/S0305000918000478>
- Kirsch, C., & Duarte, J. (2020). *Multilingual Approaches for Teaching and Learning. From Acknowledgement to Capitalising on Multilingualism in European Mainstream Education*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429059674>
- Landesamt für Schule und Bildung (Hrsg.). (2019a). *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe* (2. Aufl.). Radebeul: LSB. Zugriff am 28.05.2020. Verfügbar unter: <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/14490>.
- Landesamt für Schule und Bildung (Hrsg.). (2019b). *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I* (2. Aufl.). Radebeul: LSB. Zugriff am 01.06.2020. Verfügbar unter: <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/14477>.
- Landesamt für Schule und Bildung (Hrsg.). (2019c). *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe II* (2. Aufl.). Radebeul: LSB. Zugriff am 01.06.2020. Verfügbar unter: <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/25525>.
- Lindo, E. J., Weiser, B., Cheatham, J. P., & Allor, J. (2018). Benefits of Structured After-School Literacy Tutoring by University Students for Struggling Elementary Readers. *Reading & Writing Quarterly*, 34 (2), 117–131. <https://doi.org/10.1080/10573569.2017.1357156>
- Madden, N. A., & Slavin, R. E. (2017). Evaluations of Technology-assisted Small-Group Tutoring for Struggling Readers. *Reading & Writing Quarterly*, 33 (4), 1–8. <http://dx.doi.org/10.1080/10573569.2016.1255577>
- McElvany, N., Ohle, A., El-Khechen, W., Hardy, I., & Cinar, M. (2017). Förderung sprachlicher Kompetenzen – Das Potential der Familiensprache für den Wortschatzerwerb aus Texten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31, 13–25. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000189>
- Müller, A., & Sczepaniak, R. (Hrsg.). (2020). Sprachen verglichen. Deutsch und andere Sprachen. Thementeil. *Praxis Deutsch*, 278, 4–61.
- Rauch, D. (2019). Mehrsprachigkeit – ein Problem? Zusammenhänge zwischen L1-Nutzung und schulisch relevanten Kompetenzen auf Basis von PISA 2012 Daten. In I. Gogolin & K. Maaz (Hrsg.), *Migration und Bildungserfolg* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 34. Beiheft) (S. 125–142). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00888-y>
- Reich, H. H. (2013). Durchgängige Sprachbildung. In I. Gogolin, I. Lange, U. Michel & H. H. Reich (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert* (S. 55–70). Münster et al.: Waxmann.
- Roth, H. J., & Terhart, H. (2015). *Rucksack: Empirische Befunde und theoretische Einordnungen zu einem Elternbildungsprogramm für mehrsprachige Familien*. Münster et al.: Waxmann.

- Scheele, A. F., Leseman, P. P. M., & Mayo, A. Y. (2010). The Home Language Environment of Monolingual and Bilingual Children and Their Language Proficiency. *Applied Psycholinguistics*, 31 (1), 117–140. <https://doi.org/10.1017/S0142716409990191>
- Schnoor, B., Lotter, V., & Schwenke-Lam, T. (2017). Heritage Language Use of Turkish and Vietnamese Mothers in Germany. In H. Peukert & I. Gogolin (Hrsg.), *Multilingual Individuals and Multilingual Societies II. Dynamics of Linguistic Diversity* (S. 75–98). Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/hsld.6.05sch>
- Slavin, R. E., & Chambers, B. (2016). Evidence-based Reform: Enhancing Language and Literacy in Early Childhood Education. *Early Child Development and Care*, 187 (3–4), 778–784. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2016.1211121>
- Souvignier, E., Förster, N., & Salaschek, M. (2014). Quop. Ein Ansatz internetbasierter Lernverlaufsdiagnostik mit Testkonzepten für Lesen und Mathematik. In M. Hasselhorn, W. Schneider & U. Trautwein (Hrsg.), *Lernverlaufsdiagnostik* (S. 239–256). Göttingen: Hogrefe.
- Stanat, P., Baumert, J., & Müller, A. (2008). Das Jacobs Sommercamp in Bremen. In A. Ballis & K. H. Spinner (Hrsg.), *Sommerschule, Sommerkurse, Summer Learning. Deutsch lernen in außerschulischem Kontext* (S. 14–32). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Steffens, U., Maag-Merki, K., & Fend, H. (Hrsg.). (2017). *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung*. Münster et al.: Waxmann.
- Tajmel, T., & Hägi-Mead, S. (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung* (FörMig Material, Bd. 9). Münster et al.: Waxmann.
- Titz, C., Geyer, S., Ropeter, A., Wagner, H., Weber, S., & Hasselhorn, M. (Hrsg.). (2017). *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Titz, C., Ropeter, A., & Hasselhorn, M. (2017). Ausgangslage erfassen und Veränderungen dokumentieren: Zum Mehrwert von Diagnostik. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln* (S. 87–100). Stuttgart: Kohlhammer.
- Titz, C., Weber, S., Wagner, H., Ropeter, A., Geyer, S., & Hasselhorn, M. (2020). *Sprach- und Schriftsprachförderung wirksam gestalten: Innovative Konzepte und Forschungsimpulse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Trägerkonsortium BiSS (2016). *Handreichung: Durchgängige Leseförderung*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Zugriff am 28.05.2020. Verfügbar unter: [www.biss-sprachbildung.de](http://www.biss-sprachbildung.de).
- Weinert, S., & Ebert, S. (2013). Spracherwerb im Vorschulalter: Soziale Disparitäten und Einflussvariablen auf den Grammatikerwerb. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (2), 303–332. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0354-8>
- Wenk, A. K., Marx, N., Steinhoff, T., & Rüßmann, L. (2016). Förderung bilingualer Schreibfähigkeiten am Beispiel Deutsch-Türkisch. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 27 (2), 151–179.
- Will, G., Balaban, E., Dröschner, A., Homuth, C., & Welker, J. (2018). *Integration von Flüchtlingen: Erste Ergebnisse der ReGES-Studie* (LifBi Working Paper No. 76). Bamberg: Leibniz-Institut für Bildungsverläufe. Zugriff am 28.05.2020. Verfügbar unter: [https://www.lifbi.de/Portals/13/LifBi%20Working%20Papers/Aktualisierung\\_WP\\_LXXVI.pdf](https://www.lifbi.de/Portals/13/LifBi%20Working%20Papers/Aktualisierung_WP_LXXVI.pdf).
- Woll, B., & Wei, L. (2019). *Cognitive Benefits of Language Learning: Broadening our Perspectives*. London: The British Academy.

**Websites** (Zugriff jeweils am 28.5.2020)

Modellprogramm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (FörMig): [www.foermig.uni-hamburg.de/](http://www.foermig.uni-hamburg.de/).

Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS): <https://biss-sprachbildung.de/>.

Initiative „Lerndialoge“, Institut für Dialogisches Lernen und Unterrichtsentwicklung: <https://www.lerndialoge.ch/praxisbeispiele.html>.

Einbeziehung von Mehrsprachigkeit, auch in den „Fernunterricht“, „Netzwerk Sprachförderung in mehrsprachigen Schulen“: <http://www.netzwerk-sims.ch/unterrichtsmaterialien-mehrsprachig/>.

Anregungen zum kooperativen Lernen mit digitalen Medien: [https://www.nibis.de/kooperatives-lernen-mit-digitalen-medien\\_11239](https://www.nibis.de/kooperatives-lernen-mit-digitalen-medien_11239).

Anregungen zur Kooperation und Vernetzung durch das Netzwerk „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“: <http://schulen-staerken.de/>.

Beispiel für Ferienangebote zur Sprachförderung, Bildungsportal NRW: [https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Integration/Integration\\_Fit/index.html](https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Integration/Integration_Fit/index.html).

Video aus dem Jacobs-Sommercamp: <https://www.youtube.com/watch?v=RcLZS74dCSA>.

*Ingrid Gogolin*, geb. 1950, Senior-Professorin für International Vergleichende und Interkulturelle Bildungsforschung an der Universität Hamburg.

E-Mail: [Gogolin@uni-hamburg.de](mailto:Gogolin@uni-hamburg.de)

Korrespondenzadresse: Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg

Janka Goldan, Sabine Geist & Birgit Lütje-Klose

## **Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf während der Corona-Pandemie**

### **Herausforderungen und Möglichkeiten der Förderung – Das Beispiel der Laborschule Bielefeld**

---

#### **Zusammenfassung**

*Die bundesweite Schulschließung infolge der Corona-Pandemie stellt insbesondere für Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine Herausforderung dar. Bei dieser Gruppe handelt es sich überproportional häufig um Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Lebensverhältnissen, deren gleichberechtigte Teilhabe am „Fernunterricht“ derzeit nicht gegeben ist. Dies ist vor allem auf die häuslichen Gegebenheiten, d.h. den begrenzten Zugang zu digitalen Medien, beengte Wohnverhältnisse und geringe Möglichkeiten elterlicher Unterstützung, zurückzuführen. Der vorliegende Beitrag zeigt am Beispiel der Laborschule Bielefeld als einer inklusiven Schule, wie man den Herausforderungen trotz widriger Umstände begegnen kann. Nichtsdestotrotz wird hervorgehoben, dass die Maßnahmen den Präsenzunterricht nicht ersetzen können und dass politische Entscheidungen nötig sind, um die geringeren Bildungschancen der Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht weiter zu gefährden.*

*Schlüsselwörter: sonderpädagogischer Förderbedarf, soziale Benachteiligung, Inklusion, Fernunterricht, Corona-Pandemie*

#### **Students with Special Educational Needs during the Corona Pandemic**

##### **Challenges and Potentials of Support – The Example of the Laborschule Bielefeld**

#### **Abstract**

*The national shutdown of schools due to the Corona pandemic is a particular challenge for students with special educational needs. A large proportion of this group comprises children and adolescents from socially disadvantaged backgrounds, whose equal participation in distance learning is currently not guaranteed. This is mainly a result of the conditions at home, i.e. limited access to digital media, confined living space and little*

*parental support. The present chapter illustrates, using the Laborschule Bielefeld as an example, how the challenges can be met despite the adverse circumstances. Nevertheless, it is emphasized that the measures cannot replace attendance at school and that political decisions are needed to ensure that the lower educational opportunities of students with special educational needs are not further reduced.*

*Keywords: special educational needs, social disadvantage, inclusive education, distance teaching, Corona pandemic*

## 1 Einleitung

Auch wenn die Schulen in Deutschland seit dem 4. Mai 2020 nach mehrwöchiger Zwangspause an einzelnen Tagen für kleine Lerngruppen wieder geöffnet wurden, überwiegt für fast alle Schüler\*innen – auch für solche mit sonderpädagogischem Förderbedarf – der Anteil des „Fernunterrichts“<sup>1</sup> mindestens bis zum Sommer bei weitem. Ihre Lernfortschritte sind unter diesen Umständen maßgeblich davon abhängig, wie engagiert und kompetent ihre Lehrkräfte im Umgang mit (digitalen) Lehr- und Lernmethoden sind und wie gut ihre Eltern in der Lage sind, hierfür ein lernförderliches Umfeld zu bieten. Insbesondere für Schüler\*innen mit besonderen Bedarfen ergeben sich angesichts der aktuellen Situation diverse Herausforderungen, aufgrund derer ihre ohnehin geringeren Bildungschancen nachhaltig beeinträchtigt werden können (vgl. auch Stellungnahme der Sektion Sonderpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 10.04.2020).

Im Folgenden soll zunächst kurz skizziert werden, inwieweit Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf von sozialer Benachteiligung und damit einhergehend von verringerten häuslichen Lernmöglichkeiten überproportional häufig betroffen sind. Anschließend wird der aktuelle Forschungsstand im Kontext der Corona-Pandemie zur Situation dieser Schüler\*innen zusammengefasst. Am Beispiel der Laborschule Bielefeld soll ferner dargestellt werden, wie eine Inklusionserfahrene Schule mit den aktuellen Herausforderungen umgeht und inwieweit auch andere Schulen diese Maßnahmen umsetzen können. Abschließend sollen Forschungs- und Entwicklungsbedarfe aufgezeigt werden.

---

1 Zur verwendeten Begrifflichkeit für diese neue Art der Erfüllung der Schulpflicht während der angeordneten Schulschließungen siehe die entsprechende Begründung im Editorial des vorliegenden Bandes.



## **2 Hintergrund und Forschungsstand**

### **2.1 Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Kontext sozialer Benachteiligung**

Die kategoriale Trennung sonderpädagogischer Förderbedarfe in – je nach Bundesland – sieben bis neun verschiedene Förderschwerpunkte (Biewer, 2017) verweist auf die Heterogenität einer Schülerschaft, die auch innerhalb der einzelnen Kategorien besteht. So werden Schüler\*innen schulorganisatorisch zwar einem primären Förderschwerpunkt zugeordnet, zeigen häufig aber auch besondere Unterstützungsbedarfe in weiteren Bereichen bzw. unterscheiden sich hinsichtlich der Ursachen ihrer Lernschwierigkeiten grundlegend voneinander (ebd.).

Nicht nur in der aktuellen Pandemie unterscheiden sich die spezifischen Umstände der Schüler\*innen je nach Förderschwerpunkt, aber auch hinsichtlich ihrer individuellen Lebenssituationen erheblich. So zeigen Fallbeispiele von Familien mit geistig oder körperlich beeinträchtigten Kindern, dass diese besonders unter der Bewältigung eines hohen Pflegeaufwandes ohne die sonst gewährte institutionelle Unterstützung, z. B. durch Therapien und Fördermaßnahmen in der Schule, ambulante Pflegedienste oder auch Schulbegleitungen, leiden:

„Es liegt auf der Hand, dass gerade benachteiligte Schüler mit Assistenzanspruch im Homeschooling nicht weniger, sondern mehr Unterstützung benötigen. Sie müssen sich in einer bisher unbekannten Lernsituation zurechtfinden, mit neuen Bildungsformaten zurechtkommen sowie ohne motivierenden Klassenkontext und multiprofessionelle Teams auskommen“ (Die Inklusiven, Pressemitteilung 2020).

Insbesondere alleinerziehende Mütter, denen die sonst aufgrund der Regelungen des Sozialgesetzbuches IX gewährten Unterstützungssysteme zur Förderung und stundenweisen Betreuung ihrer beeinträchtigten und pflegebedürftigen Kinder – nicht nur durch professionelles Personal, sondern zudem durch andere Familienangehörige – weggebrochen sind, erleben sich als allein gelassen und am Rande ihrer Möglichkeiten. Sie sind manchmal bereits mit der täglichen Versorgung überlastet, von einer seitens der Schule ggf. erwarteten Unterstützung ihrer Kinder beim „Fernunterricht“ ganz zu schweigen.

Ohne die gravierenden Herausforderungen in den anderen Förderschwerpunkten zu negieren, konzentrieren wir uns im Weiteren insbesondere auf die mit Abstand größte Gruppe der Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Schwerpunkten „Lernen“, „Emotional-soziale Entwicklung“ und „Sprache“. Für diese Schüler\*innen stellt sich die Situation ggf. anders, aber nicht weniger dramatisch dar als in den oben geschilderten Fällen. Sie sind zwar i. d. R. nicht pflegebedürft-



tig, aber weit überwiegend von sozioökonomischen Benachteiligungen und belasteten Lebenslagen betroffen (Goldan & Kemper, 2019). Ihre Eltern sind oft kaum in der Lage, angemessene Hilfestellungen beim Lernen zu geben, und darüber hinaus unverhältnismäßig häufig von Armut und psychischen Krankheiten bedroht. Die Schließung der Schulen führt zudem zu einer ökonomischen Zusatzbelastung der Familien, da die Kinder mindestens eine Mahlzeit mehr zuhause einnehmen und auch die Tafeln geschlossen sind. Die Bewältigung des Alltags kann unter diesen Umständen in ein Risiko für das Kindeswohl münden, wenn psychosozial gefährdete Eltern bei der Betreuung ihrer Kinder plötzlich auf sich allein gestellt sind.

Für die Schüler\*innen ergeben sich durch das Fehlen direkter Kontakte in der pädagogischen Beziehung zu ihren Lehrkräften und Mitschüler\*innen sowie einer gleichbleibenden Tagesstrukturierung besonders eklatante Problemlagen beim häuslichen Lernen. Sprachliche Verständnisschwierigkeiten und ein eingeschränktes Vorwissen in Bezug auf schulisch relevante Themen treten bei ihnen ebenso systematisch als Problemlagen auf wie beeinträchtigte Lesefertigkeiten, eingeschränkte Planungs- und Strukturierungsfähigkeiten, Aufmerksamkeits- und Motivationsprobleme sowie eine problematische Emotionsregulation (Lauth, Grünke & Brunstein, 2014; Hasselhorn & Gold, 2017).

Daher sind diese Schüler\*innen in besonderer Weise angewiesen auf individualisierte und differenzierte Lernformen, auf stabile pädagogische Beziehungen, individuelle Ansprache und zeitnahe Rückmeldung zu ihren Arbeitsergebnissen (Werning & Lütje-Klose, 2016). Dies alles sind Faktoren, die Einfluss auf die Teilhabe am (maßgeblich schriftlich kommunizierten und digitalen) „Fernunterricht“ haben. Solche Lern- und Lebensbedingungen sind sowohl von den entsprechenden Förderschulen zu berücksichtigen, die bis heute bundesweit von knapp 60 Prozent der Schüler\*innen mit festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarfen besucht werden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018), als auch von den inklusiven Regelschulen. Die Einlösung ihres Rechtes auf inklusive Bildung gilt auch in der Krise weiter; es ist indes schwieriger umzusetzen als bei anderen Schüler\*innen, wie auch erste empirische Befunde aus der Krise deutlich werden lassen.

## **2.2 Die Situation von Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf während der Schulschließung aufgrund der Corona-Pandemie**

Im Kontext der Corona-Pandemie sind bisher wenige Studien veröffentlicht worden, aus denen sich Informationen zur Situation von Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ableiten lassen. Eine bereits Ende April veröffentlichte Studie mit mehr als 7.000 Befragten in Deutschland, Österreich und der Schweiz (Huber et al., 2020; siehe auch den Beitrag von Huber et al. in diesem Band) verweist auf

deren besondere Problematik: „(Bildungs-)Verliererinnen und -verlierer“ in der aktuellen Situation sind wahrscheinlich Schülerinnen und Schüler aus sozio-ökonomisch (hoch) benachteiligten Elternhäusern“ (ebd., S. 108). Diese bräuchten nach Einschätzung der Lehrkräfte und Schulleitungen Unterstützung in einem Ausmaß, welches die Eltern nicht bieten könnten. Zudem sei der Kontakt seitens der Lehrkräfte mit den – insbesondere jüngeren – Schüler\*innen erschwert, weil die Eltern nicht zuverlässig erreichbar seien und keine eigene Initiative zeigten. Auch der Zugang zu digitalen Lernplattformen und Kommunikationsmedien (z. B. E-Mail) sei erschwert, beispielsweise weil keine oder nicht genug technische Geräte im Haushalt vorhanden sind oder der Internetzugang eingeschränkt ist. Selbst wenn die Schüler\*innen Zugriff auf die an sie gestellten Aufgaben erhalten, ergeben sich weitere Probleme, z. B. ein Mangel an Unterstützung und räumlich beengte Verhältnisse, die ein konzentriertes Arbeiten unmöglich machen. Im qualitativen Teil der Studie von Huber et al. (2020) weisen einzelne Lehrkräfte darauf hin, dass gerade die Schüler\*innen, die ohnehin schon aus sozial benachteiligten Milieus stammen, am stärksten von der Krise betroffen sind, weil sie zuhause nicht die Förderung erfahren, die beispielsweise Kinder aus Akademikerfamilien erhalten.

Wie und ob die einzelnen Bundesländer während der Schulschließung die sonderpädagogische Förderung im „Lernen“ und in der „emotional-sozialen Entwicklung“ regeln, haben Casale, Börnert-Ringleb & Hillenbrand (2020) untersucht. Sie zeigen, dass die Regierungen der Länder eine sonderpädagogische Förderung zwei Wochen nach der Schließung der Schulen in keinerlei öffentlich verfügbaren Dokumenten explizit thematisieren, und verweisen auf die Notwendigkeit, hier ein fundiertes Konzept zu erarbeiten. Dies erfordert – Zugang vorausgesetzt – auf Seiten der Lehrkräfte und der Eltern bzw. der Schüler\*innen ein erhebliches Maß an Bereitschaft und Kompetenz im Umgang mit digitalen Medien, da sich ein effektiver pädagogischer „Fernunterricht“ – gerade auch mit Blick auf die für unterstützungsbedürftige Schüler\*innen unerlässliche Individualisierung und Förderung – anders kaum verwirklichen lässt. Ob hier die nötigen Strukturen und Voraussetzungen gegeben sind, lässt sich anhand der international vergleichenden Schulleistungsstudie ICILS 2018 (International Computer and Information Literacy Study; Eickelmann et al., 2019) bezweifeln. Lediglich 4,6 Prozent der deutschen Lehrkräfte geben hier an, in den letzten zwei Jahren Fortbildungen zur Nutzung digitaler Medien durch Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf besucht zu haben (zum Vergleich: der internationale Mittelwert liegt bei 23,8 %).

### **3 Umsetzung des „Fernunterrichts“ am Beispiel der Laborschule Bielefeld – ein Blick in die Praxis**

Die Laborschule Bielefeld verfügt als Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen (NRW) über jahrzehntelange Erfahrung in der gemeinsamen Unterrichtung einer heterogenen Schülerschaft. Wie an vielen anderen Gesamtschulen im Land NRW (z. B. in der Untersuchungsgruppe des Projektes BiFoKi; vgl. [www.bifoki.de](http://www.bifoki.de)) beträgt der Anteil der Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf etwa 11 Prozent der Gesamtschülerschaft (Geist, Kullmann, Lütje-Klose & Siepmann, 2019). Der reformpädagogische Ansatz, ihr besonderes pädagogisches Profil und die Arbeit im Lehrer-Forscher-Modell stellen zwar günstige Bedingungen dar, die nicht ohne Weiteres auf alle Schulen im Land NRW übertragbar sind. Nichtsdestotrotz sind die Herausforderungen hier die gleichen wie an der Mehrheit der anderen inklusiv arbeitenden Schulen in NRW auch: Es existieren keine Online-Lernplattform und kein umfassendes Konzept für (digitalen) „Fernunterricht“, und die Personalausstattung wie auch die vielfältigen Problemlagen der Schüler\*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen unterscheiden sich nicht von denen, die öffentliche Schulen besuchen. Allerdings wird hier ein besonderes Augenmerk auf gelingende pädagogische Beziehungen und ein hohes schulisches Wohlbefinden auch für diese Kinder und Jugendlichen gelegt (ebd.; Külker, Dorniak, Geist, Kullmann, Lütje-Klose & Siepmann, 2017), was eine günstige Bedingung darstellt, um den Herausforderungen der Krise begegnen zu können. Dennoch lassen sich dadurch – insbesondere für Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf – bei weitem nicht alle Probleme lösen. Die Herausforderungen des „Fernunterrichts“ sind auch hier erheblich.

#### **3.1 Individualisierter Unterricht**

Ein grundsätzlich individualisierter Unterricht ist eine zentrale Bedingung für die inklusive ebenso wie für die Förderbeschulung von Schüler\*innen mit ihren sehr unterschiedlichen sonderpädagogischen Förderbedarfen (Werning & Lütje-Klose, 2016). Dieses Prinzip ist gerade während der Zeit des „Fernunterrichts“, wenn (lernschwache und emotional-motivational beeinträchtigte) Schüler\*innen sich neue Inhalte alleine erarbeiten müssen, wichtiger denn je. Die einzelnen Jahrgänge arbeiten dabei an einem gemeinsamen Thema und erhalten nach Leistung differenzierte und offene Aufgabenstellungen. Somit bekommen alle Schüler\*innen, auch solche mit sonderpädagogischem Förderbedarf, potenziell die Möglichkeit, Aufgaben zu bearbeiten, die ihrem Lernstand angemessen sind. Die konzeptionell verankerte, systematische Unterstützung des selbstgesteuerten Lernens an der Laborschule stellt günstige Voraussetzungen hierfür dar, kann aber auch von anderen Schulen implementiert werden. Gerade offene Aufgabenstellungen bieten die Chance einer natürlichen Differenzierung und sind für den „Fernunterricht“ besonders gut geeignet (von

der Groeben, 2013). Für Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist es aus motivationaler Sicht enorm wichtig, dass sie von den Aufgaben nicht überfordert sind, sondern eine realistische Möglichkeit haben, am „Fernunterricht“ teilzunehmen. Dies erfordert zusätzlich eine enge Begleitung durch Lehrkräfte und/oder Pädagog\*innen, da es gerade bei leistungsschwächeren Schüler\*innen notwendig ist, zusätzliche strukturierende Hilfen (z. B. durch besonderes Material, Markierungen im Text, die Verwendung eingeführter Symbole) zu geben. In Abhängigkeit vom Alter, den kognitiven und den technischen Möglichkeiten wird an der Laborschule dann beispielsweise auf E-Mails, Videokonferenzen, WhatsApp oder auch auf eine postalische Zustellung von Aufgaben und auf das Telefon zurückgegriffen.

### **3.2 Es ist gerecht, Unterschiede zu machen**

Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Förderschwerpunkten „Lesen“, „Emotional-soziale Entwicklung“ und „Sprache“ benötigen seitens der Lehrkräfte ein besonderes Maß an Begleitung und Aufmerksamkeit, da diese zu einem großen Teil nicht in der Lage sind, ihre Aufgaben selbständig zu bearbeiten und kaum auf die Unterstützung ihrer Eltern zurückgreifen können. Aus diesem Grund werden die Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf von den Lehrkräften der Laborschule – wie auch an anderen inklusiven Schulen – besonders intensiv betreut. Dadurch soll der Gefahr begegnet werden, dass diese Schüler\*innen in den Wochen der Schulschließung größere Lernrückstände aufbauen. Gerade für diese Kinder und Jugendlichen ist auch eine sozial-emotionale Begleitung während dieser Zeit außerordentlich wichtig. Die Lehrkräfte und die anderen Mitarbeiter\*innen der multiprofessionellen Teams nehmen als Bezugspersonen eine wichtige Rolle für die Schüler\*innen ein, weshalb regelmäßige Nachrichten und Anrufe signalisieren, dass die Beziehung trotz Schulschließung nicht abbricht. Manchmal bedarf es in Krisensituationen, die aufgrund der besonderen Situation verstärkt auftreten können, auch längerer Telefonate mit den Schüler\*innen. Auch im Regelbetrieb der Schule benötigen einige Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf häufiger Pausen und Orte, an die sie sich zurückziehen können. Mit intensiven persönlichen Kontakten kann zumindest teilweise versucht werden, diesen Mangel zu kompensieren, zumal das Zuhause der Schüler\*innen oftmals auch kein Ort ist, an dem sie diese Entspannung und Ruhe erfahren können.

Auch Lehrkräfte anderer Schulen versuchen zunehmend, die persönlichen Kontakte zu den besonders vulnerablen Schüler\*innen aufrechtzuerhalten und ihnen entsprechend ihrer Bedarfe mehr Aufmerksamkeit zukommen zu lassen. Dies ist in der Phase der weitgehenden Isolation auch deshalb geboten, damit diese Schüler\*innen nicht völlig aus dem Blick der Gemeinschaft geraten, zumal sich in den Medien Hinweise darauf häufen, dass die häusliche Gewalt in der Krise zunimmt.

### 3.3 Lernen in sozialer Gemeinschaft

Neben individualisierten Aufgaben und Arbeitsformen ist das Lernen in heterogenen Gruppen in besonderer Weise auf das bewusste Herstellen von Gemeinschaft angewiesen. Das gilt umso mehr in der Zeit des „Fernunterrichts“. Das für eine inklusive Didaktik prägende Prinzip des Lernens am gemeinsamen Gegenstand (Scheidt, 2017), das auch in Konzepten der sonderpädagogischen Didaktik stark gemacht wird, eröffnet in der (vorübergehend distanzierten) Lerngruppe hier bedeutsame Möglichkeiten. So greifen Lehrkräfte z. B. darauf zurück, von einzelnen Schüler\*innen thematisch arbeitsteilig Erarbeitetes in Videokonferenzen vorzustellen und dann gemeinsam zu diskutieren. Viele Lerngruppen der Sekundarstufe I sind untereinander über ihre Smartphones so gut vernetzt, dass sie über ihre eigenen Kommunikationskanäle in der Lage sind, Aufgaben gemeinsam zu besprechen, ein Brainstorming zu Themen oder Arbeitsaufgaben in einer Gruppe zu machen und auch über Online-Portale gemeinsam an einem Dokument zu arbeiten. Den Schüler\*innen, die dazu nicht in der Lage sind oder die nicht das nötige technische Equipment besitzen, werden durch die Lehrkräfte andere Möglichkeiten geboten, einen Beitrag zu leisten und sich als Teil der Gruppe sowie als kompetente Lerner\*innen zu erleben. So werden im Sinne eines gemeinsamen Produktes z. B. Arbeitsergebnisse einer Lerngruppe zu einem „Gruppenbuch“ zusammengefasst, d. h., es werden Collagen erstellt, Bilder zu kleinen Bildbänden zusammengefügt und über verschiedene Kanäle allen Mitgliedern der Lerngruppe zugänglich gemacht.

### 3.4 Feedback

Für den Lernfortschritt ist neben der Bearbeitung der individualisierten Aufgaben ein angemessenes Feedback zu den Ergebnissen von großer Bedeutung (Hattie & Timperley, 2016/2007). Vor allem für Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist ein prozessorientiertes Feedback wichtig, weil es neben den Lernfortschritten auch zu einer gesteigerten Selbstregulation des Lernens führt (Schwab, Goldan & Hoffmann, 2019). Die Grundsätze effektiven Feedbacks gelten dabei für alle Schüler\*innen, unabhängig von der Schulform.

Individuelle Rückmeldungen sind mittels digitaler Medien gut möglich. Arbeitsergebnisse können zugeschickt werden, und Korrekturen, Anmerkungen und Arbeitsanregungen der Lehrkräfte können direkt in digitale Texte eingearbeitet werden. Viele Schüler\*innen sind auch in der Lage, mit ihren Lehrkräften über Online-Dokumente zu kommunizieren und so gemeinsam mit ihren Lehrkräften an Texten zu arbeiten. Stehen den Schüler\*innen solche Möglichkeiten nicht zur Verfügung, können sie ihre Texte z. B. als Foto per Handy oder per Post schicken. In besonderen Fällen fahren die Lehrkräfte zu ihren Schüler\*innen nach Hause, holen sich die Arbeitsergebnisse ab und bringen sie am nächsten Tag kommentiert zurück.

### 3.5 Erwachsene als Verantwortungsgemeinschaft

Um Schüler\*innen individuell zu begleiten und sie in ihrer (Lern-)Entwicklung anzuregen, bedarf es multiprofessioneller Teams, die gut aufeinander abgestimmt sind (Brandt, Geist & Siepmann, 2018). Das, was im geregelten Schulalltag oft ganz selbstverständlich ist, wird an der Laborschule Bielefeld wie in anderen Schulen mit funktionierenden multiprofessionellen Teams auch während der Schulschließung und des „Fernunterrichts“ bestmöglich umgesetzt. Die Lehrkräfte und Pädagog\*innen planen gemeinsam den „Fernunterricht“, stimmen sich z. B. hinsichtlich des Aufgabensumms ab und koordinieren die Betreuung der Schüler\*innen. Das ist besonders wichtig, weil sonst die Gefahr besteht, dass die Schüler\*innen durch eine Vielzahl unterschiedlicher Aufgaben von Lehrkräften aus den einzelnen Fächern mit verschiedenen Abgabefristen „überrollt“ werden. Besonders für Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf gilt es, eine solche Situation unbedingt zu vermeiden, damit sie ihre Lernmotivation aufrechterhalten können.

Bei der Zusammenarbeit geht es auch darum, Problemlagen individueller Schüler\*innen zu identifizieren und zu adressieren. Die Regelschullehrkräfte, Sonderpädagog\*innen und Sozialpädagog\*innen der Jahrgänge fühlen sich gemeinsam für die Kinder und Jugendlichen verantwortlich. Wer welches Kind besonders unterstützt, wird nicht in erster Linie abhängig von der jeweiligen Profession entschieden, sondern unter der Fragestellung, wer zu welchen Schüler\*innen eine besondere Beziehung aufgebaut hat; das heißt, dass sich Sonderpädagog\*innen nicht zwingend nur den Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zuwenden.

Ogleich an der Laborschule entsprechende Strukturen schon vorhanden sind, lassen sich auch an anderen Schulen Absprachen zwischen einzelnen Lehrkräften dahingehend umsetzen, welche Aufgaben zu bearbeiten sind und wer für welche\*n Schüler\*in mit sonderpädagogischem Förderbedarf – im Sinne des regelmäßigen Kontakts – zuständig ist. Das verringert zum einen den Aufwand für die Lehrkräfte und schafft zum anderen auch eine verlässliche Basis für die entsprechenden Schüler\*innen.

### 3.6 Eltern einbeziehen und unterstützen

Eine enge Zusammenarbeit und offene Kommunikation mit den Eltern stellt ein wesentliches Element gelingender Gestaltung von Schule dar. Das gilt umso mehr in einer Situation, in der Eltern stark gefordert sind und sich vielfach sogar überfordert fühlen. Die über Jahre gewachsene Beziehung zwischen den Lehrkräften und den Eltern ermöglicht eine offene Kommunikation von Problemen und die Suche nach gemeinsamen Lösungen, die nicht nur den „Fernunterricht“, sondern auch die psychosoziale Belastungssituation zuhause betreffen. Auch hier werden verschiedene

Kommunikationskanäle genutzt, die an den Voraussetzungen auf Seiten der Eltern ausgerichtet sind.

Eine intensive Kooperation mit dem Elternhaus stellt nicht nur an der Laborschule einen elementaren Baustein des Schulkonzepts dar. Sie kann allgemein als Erfolgsfaktor von (inklusive) Unterricht verstanden werden (Wild & Lütje-Klose, 2017). Auch wenn die Laborschule in diesen außergewöhnlichen Zeiten auf bestehende Bündnisse mit Eltern aufbauen kann, können alle Schulen es zum Anlass nehmen, hier Kontakte herzustellen, um die Schüler\*innen ganzheitlich zu unterstützen.

## **4 Fazit**

Am Beispiel der Laborschule Bielefeld konnte gezeigt werden, dass die Prinzipien eines qualitativ hochwertigen (inklusive) Unterrichts – trotz Fehlens einer Online-Lernplattform – den „Fernunterricht“ für alle Schüler\*innen begünstigen. Dabei handelt es sich um Grundsätze, die – wie auch viele andere Beispiele zeigen (z. B. Nachtwey, 2020) – jedes Kollegium im Umgang mit (sonderpädagogisch förderbedürftigen) Schüler\*innen umsetzen kann: Differenzierung von Aufgaben, bedarfsorientierte Unterstützung im „Fernunterricht“, Aufrechterhaltung der Beziehung zu den Schüler\*innen, angemessene Rückmeldungen zu den Arbeitsergebnissen und, wenn möglich, Kontakt zu den Eltern. Dabei können sich die Herausforderungen und gebotenen Maßnahmen für Schüler\*innen der anderen Förderschwerpunkte, die im Beitrag nicht betrachtet wurden, zum Teil noch deutlich anders darstellen und sehr viel individuellere Absprachen mit den Eltern ebenso wie im multiprofessionellen Team erforderlich machen. Dies gilt grundsätzlich für alle Schüler\*innen und für jene mit sonderpädagogischen Förderbedarfen in ganz besonderem Maß, zumal deren Recht auf Bildung durch den eingeschränkten Schulbetrieb nicht verwirklicht ist. Langfristig kann für Schulen, an denen entsprechende Strukturen nicht etabliert sind, die Krise ein Anlass sein, sich auf diese Weise weiterzuentwickeln.

Anhand des Beispiels soll jedenfalls nicht suggeriert werden, dass die besonderen Herausforderungen für Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und ihre Lehrkräfte problemlos bewältigt werden können. Auch an erfahrenen inklusiven Schulen wie der Laborschule wächst die Sorge, dass Schüler\*innen während der Zeit des eingeschränkten Schulbetriebs und des „Fernunterrichts“ unterschiedlich große Lernfortschritte machen, und dies wird umso gravierender, je länger diese Phase andauert.

In diesem Zusammenhang sind aus Sicht der Autorinnen politische Entscheidungen notwendig, die insbesondere Schüler\*innen aus sozioökonomisch benachteiligten und psychosozial belasteten Elternhäusern in den Blick nehmen und ihnen bei



einer schrittweisen Wiedereröffnung der Schulen und den Notbetreuungen Vorrang einräumen. Auch für die individuellen Hilfen, die vielen dieser Kinder in Form von Schulbegleiter\*innen zustehen, müssen kreative Lösungen gefunden werden, die unter Berücksichtigung der Gesundheitsrisiken auch Besuche zuhause ermöglichen. Dies würde Familien entlasten und das Lernen der Schüler\*innen zusätzlich unterstützen. Zudem wäre gewährleistet, dass diese Kinder regelmäßige, persönliche Kontakte außerhalb der Familie haben, was in einzelnen kritischen Fällen auch der Sicherung des Kindeswohls dienen kann. Wenn ein vollständiger Präsenzunterricht noch längere Zeit nicht möglich ist, wird es vor allem darum gehen, schulische Infrastrukturen für den „Fernunterricht“ zu schaffen. Hierzu zählt zunächst der flächendeckende Zugang aller Schüler\*innen zu digitalen Endgeräten und mit Blick auf die Digitalisierung des Lernens die

„Bereitstellung von Lernmanagementsystemen, von digitalen webbasierten Lernressourcen für die Unterrichtsfächer, von spezifischer digitaler Hard- und Software für Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Lernausgangslagen und im Hinblick auf verschiedene Förderbedarfe“ (Eickelmann, Massek & Labusch, 2019, S. 16),

sodass die Möglichkeit einer gleichberechtigten Teilhabe am Unterricht für jedes Kind gewährleistet ist. Hiermit einhergehen muss die professionelle Weiterbildung der Lehrkräfte und Schüler\*innen zur Nutzung der entsprechenden Medien. Die Forschung der kommenden Jahre wird zeigen, welche Effekte der „Fernunterricht“ während der Krise auf die (Lern-)Entwicklung der Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf hat(te).

## Literatur und Internetquellen

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld: wbv. Zugriff am 25.05.2020. Verfügbar unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf>.
- Biewer, G. (2017). *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik* (3., überarb. u. erw. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brandt, S., Geist, S., & Siepmann, C. (2018). Das Beratungsteam. Multiprofessionelle Unterstützung für Lehrkräfte. *Schule inklusiv*, 1, 9–13.
- Casale, G., Börnert-Ringleb, M., & Hillenbrand, C. (2020, im Erscheinen). Fördern auf Distanz? Sonderpädagogische Unterstützung im Lernen und in der emotional-sozialen Entwicklung während der COVID-19 bedingten Schulschließungen in den Regelungen der Bundesländer. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 71.
- Die Inklusiven (2020). *Corona-Homeschooling geht nächste Woche weiter: Willkür bei Teilhabe-Assistenz auch*. Pressemitteilung vom 16.04.2020. Zugriff am 25.05.2020. Verfügbar unter: [https://www.die-inkluisiven.de/aktuelles/pressemitteilungen/detail?tx\\_](https://www.die-inkluisiven.de/aktuelles/pressemitteilungen/detail?tx_)



- news\_pi1%5Baction%5D=detail&tx\_news\_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx\_news\_pi1%5Bnews%5D=81&cHash=ca05fc8161a590c5818b821bb245f83e.
- Eickelmann, B., Bos, W., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., Senkbeil, M., & Vahrenhold, J. (2019). *ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Münster & New York: Waxmann.
- Eickelmann, B., Massek, C., & Labusch, A. (2019). *ICILS 2018 #NRW. Erste Ergebnisse der Studie ICILS 2018 für Nordrhein-Westfalen im internationalen Vergleich*. Münster & New York: Waxmann.
- Geist, S., Kullmann, H., Lütje-Klose, B., & Siepmann, C. (2019). Subjektive Wahrnehmung von Inklusion durch Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Laborschule Bielefeld. In C. Biermann, S. Geist & H. Kullmann (Hrsg.), *Inklusion im schulischen Alltag: Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule Bielefeld* (S. 235–259). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Goldan, J., & Kemper, T. (2019). Prävalenz von Schülerinnen und Schülern mit Förderschwerpunkt Lernen – regionale und jahrgangsstufenspezifische Disparitäten. Eine Analyse für das Land Nordrhein-Westfalen anhand von Daten der amtlichen Schulstatistik. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 64 (3), 302–317.
- Groeben, A. von der (2013). *Verschiedenheit nutzen 1: Aufgabendifferenzierung und Unterrichtsplanung*. Berlin: Scriptor.
- Hasselhorn, M., & Gold, A. (2017). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lehren und Lernen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2016/2007). The Power of Feedback. In deutscher Sprache in K. Zierer (Hrsg.) (2016), *Jahrbuch für allgemeine Didaktik: Die Wirkung von Feedback* (S. 204–239). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Huber, S. G., Günther, P. S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, J. A., & Pruitt, J. (2020). *COVID-19 – aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster & New York: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830942160>
- Külker, A., Dorniak, M., Geist, S., Kullmann, H., Lütje-Klose, B., & Siepmann, C. (2017). Schulisches Wohlbefinden als Qualitätsmerkmal inklusiver Schulen – Unterrichtsentwicklung im Rahmen eines Lehrer-Forscher-Projekts an der Laborschule Bielefeld. In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft, Bd. 2: Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung* (S. 48–59). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lauth, G. W., Grünke, M., & Brunstein, J. (2014). *Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis*. Stuttgart: Hogrefe.
- Lütje-Klose, B., & Sturm, T. (im Erscheinen). Förderschule und Inklusion. In T. Hascher, T. S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.
- Nachtwey, O. (2020). Lern- und Feedbackkultur. *Schule inklusiv*, 1 (6), 26–29.
- Scheidt, K. (2017). *Inklusion: Im Spannungsfeld von Individualisierung und Gemeinsamkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schwab, S., Goldan, J., & Hoffmann, L. (2019). Individuelles Feedback als Bestandteil inklusiven Unterrichts? Eine empirische Studie über die Wahrnehmung von individuellem Lehrkraftfeedback aus Schülersicht. In M.-C. Vierbuchen & F. Bartels (Hrsg.), *Feedback in der Unterrichtspraxis. Schülerinnen und Schüler beim Lernen wirksam unterstützen* (S. 95–108). Stuttgart: Kohlhammer.
- Sektion Sonderpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2020). *Teilhabe auf Distanz? Stellungnahme der Sektion Sonderpädagogik zur Corona-Krise*,

10.04.2020. Zugriff am 25.05.2020. Verfügbar unter: <https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-6-sonderpaedagogik/stellungnahmen.html>.

Werning, R., & Lütje-Klose, B. (2016). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen*. München: Ernst Reinhardt.

Wild, E., & Lütje-Klose, B. (2017). Schulische Elternarbeit als essenzielles Gestaltungsmoment inklusiver Beschulung. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, Praxisbeispiele* (S. 129–139). Münster et al.: Waxmann.

*Janka Goldan*, Dr., geb. 1987, Akademische Rätin an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld.

E-Mail: [janka.goldan@uni-bielefeld.de](mailto:janka.goldan@uni-bielefeld.de)

*Birgit Lütje-Klose*, Prof. Dr., geb. 1962, Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt schulische Inklusion und sonderpädagogische Professionalität an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld.

E-Mail: [birgit.luetje@uni-bielefeld.de](mailto:birgit.luetje@uni-bielefeld.de)

Korrespondenzadresse: Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Postfach 100131, 33615 Bielefeld

*Sabine Geist*, Dr., geb. 1959, Didaktische Leiterin an der Laborschule Bielefeld.

E-Mail: [sabine.geist@uni-bielefeld.de](mailto:sabine.geist@uni-bielefeld.de)

Korrespondenzadresse: Laborschule Bielefeld, Universitätsstraße 21, 33615 Bielefeld

Nina Bremm & Kathrin Racherbäumer

## **Dimensionen der (Re-)Produktion von Bildungsbenachteiligung in sozialräumlich deprivierten Schulen im Kontext der Corona-Pandemie**

---

### **Zusammenfassung**

*Der Artikel richtet den Blick auf Schulen in sozial benachteiligter Lage und entfaltet auf theoretischer und empirischer Grundlage unterschiedliche Strategien, die dazu beitragen können, Bildungsungleichheit systematisch abzubauen. Hierzu geraten Ansätze einer gezielten Ressourcenallokation ebenso in den Fokus wie Haltungen und Unterrichtspraxen von Schulen und Lehrkräften. Die Befunde werden abschließend vor dem Hintergrund der derzeitigen Situation der Corona-Pandemie diskutiert.*

*Schlüsselwörter: Bildungsungleichheit, Schulentwicklung, Corona-Pandemie*

### **Dimensions of the (Re)Production of Educational Disadvantage in Socially Deprived Schools in the Context of the Corona Pandemic**

#### **Abstract**

*The article focuses on schools in socially disadvantaged areas and introduces different theoretical and empirical strategies that can help to promote educational justice in school systems. Approaches of compensatory resource allocation come into focus, as do attitudes and teaching practices of schools and teachers. The findings are then discussed against the background of the current situation of the corona pandemic.*

*Keywords: educational justice, school improvement, corona pandemic*

## **1 Einleitung**

Bei Schulen in sozialräumlich deprivierten Lagen handelt es sich zumeist um Schulen in urbanen Gebieten, in denen sich das Phänomen wohnräumlicher Segregation besonders deutlich zeigt (Fölker, Hertel & Pfaff, 2015). Diese sozialräumliche Verortung einer Schule ist aufgrund der dort vorzufindenden Komposition von sozial benachteiligten Schüler\*innen mit spezifischen Herausforderungen an einzelschuli-

ches, aber auch systemisches Handeln assoziiert. Die speziellen Herausforderungen, die ein ökonomisch benachteiligter, segregierter und von Familien mit geringer Anschlussfähigkeit an schulische Anforderungen geprägter Sozialraum an Schulen stellt, werden in den letzten Jahren intensiv in Politik, Wissenschaft und breiterer Öffentlichkeit diskutiert. Die Corona-Pandemie legt nun jedoch in einer solchen Wucht und Deutlichkeit die großen Missstände von Bildungssystemen hinsichtlich der Kompensation von Armut, Bildungsbenachteiligung und strukturellen Ungleichheiten offen, dass die Chance besteht, lang und breit geführte Diskurse endlich in grundlegende Veränderungsprozesse zu überführen, die dabei helfen können, Bildungsungleichheiten abzubauen oder zumindest – wie es bisher droht – nicht noch größer werden zu lassen.

Gerade in Deutschland ist die Schere in den gemessenen Kompetenzen zwischen Arm und Reich so groß wie in kaum einem anderen Land. Bei PISA 2018 erreichten Schüler\*innen aus benachteiligten Familien durchschnittlich 113 Punkte weniger auf der Leseskala als ihre Mitschüler\*innen aus privilegierten Haushalten (Schleicher, 2019). Das entspricht einem Unterschied von fast drei Schuljahren, der seit 2009 um fast 10 Prozent angestiegen ist. Zudem zeigt die jüngste PISA-Studie, dass Deutschland eine im internationalen Vergleich besonders starke Konzentration von leistungsstarken und leistungsschwachen Schüler\*innen an bestimmten Schulen aufweist; die oftmals zitierte „Verräumlichung sozialer Ungleichheit“ (Pfaff, Fölker & Hertel, 2015) bildet sich also empirisch zusätzlich als eine verräumlichte Segregation von Bildungsungleichheit in Einzelschulen ab.

Allein dass zwischen Staaten mit ähnlichen soziostrukturellen, ökonomischen und demographischen Ausgangsbedingungen große Unterschiede in Erfolgen des Ausgleichs von Bildungsbenachteiligungen nachzuzeichnen sind, zeigt, dass Einflussnahme durch entschlossene und Ungleichheit kompensierende Maßnahmen möglich ist. Mit Blick auf Schulen in sozial benachteiligter Lage zeigen verschiedene Studien, dass es eines Zusammenspiels von hoher Unterrichtsqualität auf der einen und einer ökonomischen Kompensation von Benachteiligung durch gute Infrastruktur auf der anderen Seite bedarf, um Bildungsungleichheit zu verringern (bspw. Holtappels, Webs, Kamarianakis & van Ackeren, 2017; Kyriakides, Charalambous, Creemers & Dimosthenous, 2019). Uns zentral scheinende Dimensionen des Forschungsstands werden im Folgenden knapp skizziert und mit Blick auf die besondere Situation der Schulschließungen aufgrund der Corona-Pandemie Vorgaben diskutiert, um auszuloten, inwiefern gegenwärtig die ohnehin mehrfach Bildungsbenachteiligten (für eine ausführliche Betrachtung vgl. bspw. Bremm, Klein & Racherbäumer, 2016) mit weiteren Benachteiligungen konfrontiert sind. Da systematische Studien zur Situation während des „Fernunterrichts“<sup>1</sup> noch ausstehen, handelt es sich im Folgenden

1 Zur verwendeten Begrifflichkeit für diese neue Art der Erfüllung der Schulpflicht während der angeordneten Schulschließungen siehe die entsprechende Begründung im Editorial des vorliegenden Bandes.

um eine Zusammenschau von wissenschaftlichen Erkenntnissen vor der Corona-Pandemie und den Versuch einer Einordnung der vielfältigen Berichte unterschiedlicher Akteursgruppen und zentraler Stränge medialer und politischer Diskurse der letzten Wochen auf Grundlage dieser Erkenntnisse. Belastbare Studien, die die im Folgenden präsentierten Thesen zur Auswirkung der Pandemie auf Prozesse der Ungleichheits(re-)produktion auch empirisch untermauern können, stehen noch aus.

## **2 Kompensation von Benachteiligung durch bedarfsgerechte Ressourcenallokation**

Im aktuellen gesellschaftlichen und politischen Diskurs um Gefahren einer größer werdenden Bildungsbenachteiligung im Zuge der Corona-Pandemie stehen Fragen der Infrastruktur im Zentrum. Politik, so lautet die einhellige Empfehlung, solle zunächst Geld in die Hand nehmen, um infrastrukturelle Rahmenbedingungen zu schaffen, die „Fernunterricht“ und Schulbetrieb unter erhöhten Hygienemaßnahmen überhaupt erst ermöglicht. Hier zeigt sich die Strategie einer Kompensation von Benachteiligung durch bedarfsgerechte Ressourcenallokation, die sich in der bereits vor der Pandemie praktizierten Ausstattung von Schulen nach Sozialindex wiederfindet, wie sie in einigen Bundesländern praktiziert wird.

Mit Blick auf die Corona-Pandemie geht es zunächst um die räumliche Ausstattung von Schulen, Klassenräumen, Waschräumen und Toiletten für einen sicheren Betrieb – nun unter verschärften Hygienemaßnahmen. Hier liegt an benachteiligten Standorten schon lange viel im Argen, was durch die verschärften Hygienevorgaben nun nicht mehr übersehen werden kann.

Diesbezüglich müssen – schon lange und vor dem Hintergrund einer zu erwartenden wirtschaftlichen Rezession dringender denn je – Lösungen für überschuldete Kommunen gefunden werden, in denen Benachteiligungen kumulieren. Hier geraten das Land Nordrhein-Westfalen mit mehreren überschuldeten Städten sowie Berlin und Bremen in den Blick (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018). Die in diesen Regionen besonders betroffenen Schulträger konnten die benannten Probleme schon in der Vergangenheit nicht systematisch lösen. Die Länder und auch der Bund sind deshalb aufgrund von erwartbaren Verschärfungen der finanziellen Situation der Städte durch die Pandemie sicherlich mehr denn je mitgefragt, wobei die Vergangenheit gezeigt hat, dass finanzielle Ressourcen allein nicht ausreichen, um nachhaltige Veränderungen in Schulen in der Breite zu befördern.

Neben der schulischen Infrastruktur zeigt sich eine zweite zentrale Dimension in Strategien des möglichst schnellen Bereitstellens digitaler Endgeräte und stabiler Internetanschlüsse für benachteiligte Familien, wodurch ein Zugang zu der – für

das (formale und informelle) Lernen auch unabhängig von Corona immer wichtiger werdenden – digitalen Welt überhaupt erst ermöglicht wird. Hier scheint insofern politischer Konsens zu bestehen, als dass die ersten Programme zur Erweiterung des Digitalpakts für Schulen bereits aufgelegt werden. In weiteren Initiativen stellt die Versorgung benachteiligter Familien mit technischer Infrastruktur einen zentralen Ansatzpunkt dar. Mit Blick auf die Medienberichterstattung der letzten Wochen wird wiederholt diskutiert, dass die differente Ausstattung mit digitaler Infrastruktur in den Familien eine zentrale Dimension der vielzitierten, sich nun mutmaßlich noch vergrößernden „Ungleichheitsschere“ sei.

Laut PISA 2018 verfügen 90 Prozent der Schüler\*innen, die eine benachteiligte Schule besuchen, zuhause über einen ruhigen Platz zum Arbeiten und 98 Prozent über einen Internetanschluss. Hier zeigen sich nur kleine Unterschiede von einem und vier Prozentpunkten zu den jeweiligen Landesdurchschnittswerten (94 % / 99 %) zwischen Schüler\*innen in benachteiligten und privilegierten Schulen. Mit 9 Prozentpunkten sind die Unterschiede in Bezug auf die Ausstattung mit einem PC oder Laptop, der sich für schulische Arbeiten eignet, hingegen größer (82 % / 91 %). Angedachte Strategien, benachteiligte Schüler\*innen mit für das Lernen geeigneten Endgeräten zu versorgen, scheinen vor diesem Hintergrund plausibel. Insgesamt liegt Deutschland im internationalen Vergleich bezogen auf die familiäre Ausstattung für den „Fernunterricht“ jedoch im oberen Mittelfeld, und die herkunftsbezogenen Differenzen liegen im OECD-Mittel (vgl. Reimers & Schleicher, 2020). Somit lässt sich das im internationalen Vergleich besonders große Gefälle der digitalen Kompetenzen zwischen privilegierten und benachteiligten Schüler\*innen in Deutschland (vgl. Senkbeil, Drossel, Eickelmann & Vennemann, 2019) durch die Ausstattung in Familien nicht vollständig erklären.

Weit gravierendere Rückstände lassen sich in Bezug auf die Ausstattung in den Schulen selbst verzeichnen. Hier liegt Deutschland bezogen auf die technische Infrastruktur durchgängig unter dem OECD-Durchschnitt, bezogen auf den Breitbandausbau mit einem Anteil von 31 Prozent der Schulen, die über einen belastbaren Internetanschluss verfügen, sogar zwischen Mexiko und Nordmazedonien auf Platz 69 von 77 untersuchten Staaten. Der Rückstand von benachteiligten Schulen im Zugang zum Internet ist im Vergleich zu allen (öffentlichen) Schulen mit drei Prozentpunkten jedoch eher gering (vgl. Reimers & Schleicher, 2020).

Empirisch gibt es auf Grundlage der PISA-Daten somit – trotz der unbestreitbar desaströsen Infrastruktur für digitales Lernen in deutschen Schulen – keine eindeutigen Hinweise, die die These stützen, dass eine drohende steigende Bildungsungleichheit durch die Corona-Pandemie ausschließlich durch systematisch differierende Ausstattungsverhältnisse in privilegierten und benachteiligten Lagen zustande kommen könnte. Ausstattungsmängel haben hier sicherlich eine Relevanz; der Diskurs geht jedoch bisher über diese Fragen kaum hinaus, und Prozess- und

Qualitätsmerkmale von Schulen und Unterricht geraten kaum in den Blick. Welche Dimensionen von Schule und Unterricht ein verstärktes Risiko für eine Verschärfung von Bildungsungleichheit in Corona-Zeiten in sich tragen und somit verstärkt in den Blick genommen werden sollten, ist daher weithin ungeklärt. Hier kann die Forschung zu Prozessen der Ungleichheits(re-)produktion in sozialräumlich benachteiligten Schulen, wie sie in den letzten Jahren auch in Deutschland vermehrt betrieben wurde, wichtige Impulse liefern.

### **3 Kompensation von Benachteiligung durch Prozessmerkmale von Schule und Unterricht: Defizitorientierungen, Leistungserwartungen und eigenverantwortliches Lernen**

Abseits von Ausstattungsfragen konnten psychosoziale Prozessfaktoren der Schüler\*innen-Lehrer\*innen-Beziehung, und hier insbesondere sogenannte Defizitorientierungen auf Seiten der Lehrkräfte, als relevante Erklärungsfaktoren für die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit in benachteiligten Schulen herausgearbeitet werden. Als Defizitorientierungen werden in der Schul- und Unterrichtsforschung Haltungen von Lehrkräften bezeichnet, die ungünstige Leistungsentwicklungen von benachteiligten Schüler\*innen nicht als Ergebnis gesellschaftlich erzeugter Auf- und Abwertungen von Fähigkeiten und Praktiken unterschiedlich privilegierter sozialer Gruppen verstehen (Grundmann, Bittlingmayer, Dravenau & Groh-Samberg, 2004), sondern diese einzig auf antizipierte kulturelle, ethnische oder genetische Spezifika dieser Gruppen und vermeintlich für das Lernen hinderliche Praxen der Lebensführung in Familien zurückführen. In der Folge wird das dialektische Passungsverhältnis – oder eben gerade die fehlende Passung – zwischen schulischen Anforderungen einerseits und herkunftsbedingt variierenden Ausgangslagen andererseits nicht bearbeitet.

Als besonders problematisch müssen Defizitorientierungen dann gelten, wenn sie nicht nur einzelne Lehrkräfte an Schulen betreffen, sondern als Teil der Schulkultur in Praxen und Routinen der Einzelschule eingehen. In betroffenen Schulen findet sich dann empirisch die geteilte Überzeugung, „mit diesen Kindern, diesen Eltern und in diesem Umfeld gehe das mit dem Lernen nun einmal nicht“ (vgl. Herrmann, 2017; Drucks & Bremm, im Erscheinen). In der Folge finden Möglichkeiten einer Gestaltung von kontextsensiblen und adaptiven Lehr-Lernprozessen, die Fähigkeiten unterschiedlicher sozialer und ethnischer Gruppen als Ressource begreifen und in Lernprozesse einbeziehen und sich zudem einen systematischen Aufbau von für Bildungsaufstiege relevanten Kompetenzen (wie bspw. Bildungssprache) zur Aufgabe machen, wenig Beachtung.

Valencia (2010) folgend wirken sich Defizitorientierungen von Lehrkräften nicht nur negativ auf die schulischen Bildungswege von benachteiligten Schüler\*innen, son-



dern auch auf das professionelle Handeln und die empfundene Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen aus. Denn Lehrkräfte mit ausgeprägten Defizitperspektiven schreiben ihrem eigenen Handeln oftmals wenig Wirkmächtigkeit zu, was wiederum Konsequenzen für die qualitätsvolle Ausgestaltung von Unterricht haben kann: Werden Gründe für schulisches Versagen vorrangig bei den Schüler\*innen und ihren Familien verortet, so scheinen die Unterrichtsgestaltung, strategische Schulentwicklung oder das Einlassen auf neue Technologien sinnlos. In der Folge bleiben Erfolgserlebnisse im Lehren und Lernen, die durch eine qualitätsvolle kontextsensible und adaptive Unterrichtsgestaltung erzielt werden könnten, aus. So kann ein Teufelskreislauf aus niedrigen Leistungserwartungen, fehlenden Lernerfolgen und einem Absinken der Motivation bei allen Beteiligten entstehen.

Analog zu Befunden zur geringeren Leistungsentwicklung aufgrund von Kompositionseffekten der Schülerschaft scheinen nur Schulen mit einer starken Kumulation von Benachteiligungen bei gleichzeitig geringer sozialer Durchmischung von Defizitorientierungen betroffen (Bremm, 2020). Erste qualitative Arbeiten deuten darauf hin, dass Defizitperspektiven vor allem in Schulen auftreten, in denen Selbstwirksamkeitserwartungen und erlebte emotionale und zeitliche Überlastung der Lehrpersonen ebenfalls überdurchschnittlich ausfallen (Bremm & Klein, 2017). Defizitorientierungen wirken hier als unbewusst ablaufende, aber oftmals durch gesellschaftliche Diskurse legitimierte Strategien der Verantwortungsdelegation und Externalisierung vor dem Hintergrund einer als Überforderung erlebten Gesamtsituation und als widrig erlebter schulischer Rahmenbedingungen. Sie können jedoch nicht als bewusste oder beabsichtigte Ungleichheitsproduktion durch Lehrpersonen gedeutet werden (Drucks, Bremm, van Ackeren & Klein, 2020).

Bezogen auf Entwicklungen im Kontext der Corona-Pandemie kann vermutet werden, dass Defizitorientierungen auch hier eine Rolle für die Ausgestaltung des „Fernunterrichts“ in benachteiligten Schulen gespielt haben können. Ausgehend von der – im medialen und politischen Diskurs prominenten – These, dass die mangelnde technische Infrastruktur in benachteiligten Familien „Fernunterricht“ mindestens erschwere, wenn nicht unmöglich mache, scheint es plausibel, dass zumindest ein Teil der Lehrpersonen digitalen „Fernunterricht“ gar nicht erst in Betracht gezogen hat. Damit könnten systematisch differente Praxen der Gestaltung des „Fernunterrichts“ zwischen sozioökonomisch benachteiligten Schüler\*innen und dem Rest der Schülerschaft einhergegangen sein. Während für privilegierte Kinder in Zeiten des „Fernunterrichts“ so ein Dazulernen und eine gesteigerte Routine im Einsatz digitaler Unterrichtsformate erwartbar wären, würde dies für die – ohnehin schon über geringere digitale Kompetenzen verfügenden – Schüler\*innen an benachteiligten Schulen nicht gelten. Vor diesem Hintergrund sollten in Studien nicht nur herkunftsbedingt variierende Kompetenzen von Schüler\*innen in den Blick genommen werden, sondern auch Praxen des digitalen Unterrichts an Schulen in unterschiedlicher Lage. Denn wenn in den schulischen Diskurs lediglich eingeht, dass Schüler\*innen aus be-



nachteiligten Familien über weit niedrigere digitale Kompetenzen verfügen, jedoch nicht, dass die Praxen, die diese Fähigkeiten aufbauen, möglicherweise systematisch differieren, kann schnell der – vermeintlich wissenschaftlich legitimierte – Schluss gezogen werden, man könne „diese Kinder“ einfach nicht digital unterrichten; sie seien dazu nun einmal nicht kompetent. Hier deuten sich Dimensionen einer antizipierten Vergrößerung von Bildungsungleichheit im Kontext der Pandemie an, denen in nun anstehenden systematischen Untersuchungen dringend nachgegangen werden sollte.

Einfluss auf die Ausgestaltung des „Fernunterrichts“ könnte ferner die Annahme gehabt haben, dass Familien in unterschiedlicher sozialer Lage auch unterschiedlich stark von Belastungen durch die Krise betroffen sind. Erfahrungsberichte deuten darauf hin, dass diese Einschätzungen zumindest bei einem Teil der Lehrpersonen zu einer (weiteren) Absenkung des Anspruchsniveaus geführt haben, um Kinder durch schulische Ansprüche nicht noch mehr zu belasten. Dies ist aus menschlicher Perspektive durchaus nachvollziehbar und als Entlastungsstrategie zugunsten der Schüler\*innen zu werten. Jedoch zeigt die Forschung, dass es eben hohe Leistungserwartungen seitens der Lehrkräfte und ihr Zutrauen in die auf schulische Inhalte bezogene Lernfähigkeit von benachteiligten Schüler\*innen sind, die sich als hochrelevant für gelingende Lernprozesse auszeichnen. Empirisch lässt sich jedoch das Gegenteil nachzeichnen: Je stärker sich die Benachteiligung von Schüler\*innen darstellt, desto niedriger sind die Erwartungen an und das Zutrauen der Lehrkräften in sie – und das unabhängig von ihrer tatsächlichen (durch Tests gemessenen) Leistungsfähigkeit (OECD, 2016).

Hieraus kann ein Teufelskreis von sich selbst erfüllenden Prophezeiungen entstehen, denn die niedrigen Leistungserwartungen hängen empirisch wiederum mit einer schwächeren Leistungsentwicklung sowie einer geringeren Motivation und geringeren Selbstwirksamkeitserwartungen von Schüler\*innen zusammen (ebd.). Dies liegt vermutlich auch an den eingesetzten Aufgabenformaten der Lehrer\*innen, die vermeintlich auf eine Passung zu den antizipierten niedrigeren Schüler\*innenfähigkeiten abzielen. Korrigierend können hier vertrauensvolle Beziehungen zwischen Lehrkräften, Schüler\*innen und ihren Familien wirken, die Einblicke in die reale Familiensituation und Praxen der Lebensführung und somit den Abbau von Stereotypen ermöglichen. Beziehungen zwischen den Schulen bzw. Lehrkräften und Eltern zeigen sich jedoch empirisch in benachteiligten Schulen oftmals als eher belastet (bspw. McGrath & Bergen, 2015).

Blickt man auf Schlüsselkompetenzen, die insbesondere zum eigenverantwortlichen Lernen wesentlich sind, zeigt sich, dass sozial benachteiligte Schüler\*innen metakognitive Strategien oftmals weniger umfassend und sicher erworben haben. Zudem lassen sich Schwierigkeiten in Selbstmanagementstrategien ausmachen, die eine Grundvoraussetzung für einen erfolgreichen Einsatz offener, komplexer Lernsettings sind (vgl. z.B. Artelt, Naumann & Schneider, 2010). Insofern können die-

se Schüler\*innen durch Unterrichtsinhalte und Aufgabenformate, die neben fachlichen Inhalten zusätzlich metakognitive Kompetenzen voraussetzen, benachteiligt werden. Gerade im „Fernunterricht“ scheint ein hohes Maß an solchen metakognitiven Strategien gefordert, da Schüler\*innen ohne eine kontinuierliche Präsenz der Lehrkraft eigenverantwortlich ihre Aufgaben bearbeiten müssen. Im Gegensatz zu Kindern in privilegierten Familien können sozial benachteiligte Schüler\*innen zudem vermutlich weniger beim Lernen auf fachliche und überfachliche Unterstützung durch ihre Familien zurückgreifen. Diesbezüglich ist jedoch zu unterstreichen, dass kaum belastbare wissenschaftliche Befunde zur tatsächlichen häuslichen Lernsituation unter Berücksichtigung soziokultureller Aspekte vorhanden sind, etwa zur Hausaufgabenpraxis – die der derzeitigen häuslichen Lernsituation vielleicht am nächsten kommt (vgl. Bräu, Harring & Weyl, 2017).

Hier offenbart sich mit Blick auf die aktuelle Situation ein Dilemma. Einerseits wissen wir, dass die Aufgabenformate wegen der beschriebenen Defizitorientierung oftmals ein zu geringes Anforderungsniveau aufweisen und damit die Lernprozesse der Schüler\*innen nicht hinreichend befördern. Andererseits erfordern komplexe Aufgabenformate zumeist metakognitive Strategien, die zunächst unterrichtlich grundgelegt werden müssen. Hier stellt sich die Frage, inwiefern dies beim „Fernunterricht“ praktiziert werden kann, wenn es nicht in den Jahren vorher schon systematisch mit Schüler\*innen eingeübt wurde. Daraus resultiert die grundsätzliche Empfehlung – auch mit Blick auf sich immer stärker individualisierende Bildungsprozesse jenseits von Corona –, genau solche Kompetenzen zunächst grundzulegen, um daran anknüpfend komplexe Aufgabenformate stellen zu können und neben fachlichen und (bildungs-)sprachlichen Kompetenzen eben auch solche metakognitiven Strategien als Inhalt und Ziel des schulischen Lernens zu betrachten. Ungleichheitsverstärkend scheint hingegen das oftmals ohnehin geringe Anspruchsniveau, das an diese Schüler\*innen herangetragen wird, in dieser Situation noch weiter zu senken. Daraus würden im Vergleich zu privilegierteren Schüler\*innen nur noch größere Unterschiede entstehen, denn Untersuchungen zeigen, dass das Anspruchsniveau in (gerade den zentralen) Prüfungen zumeist nicht analog zu eingesetzten Entlastungsstrategien im Unterricht herabgesetzt wird (vgl. Riebling, 2013). Ist ein Absenken des Anspruchsniveaus in Zeiten der Krise aus menschlichen (und durchaus nachvollziehbaren) Gründen allerdings erwünscht, muss gleichzeitig über Strategien nachgedacht werden, die einer Vergrößerung von Bildungsungleichheit nach Corona systematisch entgegenwirken können.

Würde der Unterricht während des „Lockdowns“ für die Schüler\*innen als „Corona-Ferien“ quasi ausgesetzt, könnte der sogenannte Ferieneffekt dazu führen, dass sozial benachteiligte Schüler\*innen aufgrund geringerer schulbezogener Anreize während dieser Auszeit mit geringeren Lernvoraussetzungen wieder mit dem Unterricht starten. Dieser Effekt ist für die USA gut belegt (Alexander, Entwisle & Dauber, 1996; Hattie, 2012) und zeigt auf, dass Kinder aus privilegierten Familien auch in

den Ferien im Bereich des Lesens und der Mathematik Lernzuwächse generieren – bei benachteiligten Kindern hingegen stagnieren die Lernzuwächse, in Mathematik sind sogar Kompetenzverluste nachweisbar. Dabei verweisen die diesen Befunden zugrundeliegenden Längsschnittdaten auf das mindestens genauso bedeutende Ergebnis, dass die Kompetenzentwicklung während der Schulzeit in den USA nicht schichtspezifisch verläuft (vgl. Siewert & Coelen, 2020). Die dennoch vorhandenen Kompetenzunterschiede scheinen also in den USA im Mittel aus der sogenannten Ferienlücke – die in den USA jedoch ca. drei Monate und nicht sechs Wochen beträgt – zu resultieren und sich Laufe der Schulzeit bzw. aufgrund der jährlich stattfindenden Ferien zu verstärken (vgl. ebd.).

Für Deutschland wurden bislang nur zwei Studien durchgeführt, die den möglichen Einfluss der Ferien auf den Kompetenzerwerb der Schüler\*innen längsschnittlich betrachtet haben. Dabei handelt es sich zum einen um das Jacobs-Summercamp-Projekt, das die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen bei Grundschüler\*innen unterschiedlicher soziokultureller Herkunft untersuchte. Hier kamen die Wissenschaftler\*innen zu dem Ergebnis, dass der für die USA berichtete „summer setback“ für die betrachteten sprachlichen Kompetenzbereiche so nicht nachweisbar ist (Stanat, Baumert & Müller, 2005). Als Erklärung für diesen überraschenden Befund wurde von den Autor\*innen die im Vergleich zu den USA deutlich geringere Ferienzeit diskutiert.

Bei der zweiten Studie „Schichtspezifisches Lernen außerhalb von Unterricht“ (SCHLAU) von Brügelmann et al. wurden Lernprozesse von Schüler\*innen der fünften Klasse an Gesamtschulen bis zum Beginn der siebten Klasse verfolgt (vgl. Siewert, 2013). Durch längsschnittliche, wiederkehrende Kompetenztestungen der Schüler\*innen konnte die Entwicklung während der Unterrichtszeit kontrastierend zur Ferienzeit unter Berücksichtigung der soziokulturellen Herkunft der Schüler\*innen betrachtet werden. Für den Kompetenzbereich Mathematik kommt das Wissenschaftler\*innenteam unter Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrundes der Kinder zu ähnlichen Befunden wie in den USA: Kinder aus sozioökonomisch privilegierten Familien halten über die Ferien ihr Leistungsniveau, während Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien zum Teil in ihren Leistungen zurückfallen. Die Autor\*innen verweisen jedoch darauf, dass die Ergebnisse unter Berücksichtigung des Bildungshintergrunds der Eltern der Kinder Folgendes aufzeigen:

„Während der Kompetenzerwerb der Kinder in den Ferien gruppenübergreifend mehr oder weniger stagniert – was für die Domäne ‚Mathematik‘ nicht verblüffend ist – geht sie in der Schulzeit auseinander. Die Akademiker(innen)kinder haben einen etwa doppelt so großen Zuwachs wie die Kinder von Eltern mit höchstens einem Hauptschulabschluss.“ (Siewert & Coelen, 2020)

Das heißt, auch diese Daten weisen für Deutschland eindringlich auf die Relevanz von Schul- und Unterrichtsprozessen zur Erklärung der Leistungsunterschiede hin und eben nicht primär auf differierende Praxen in Familien.

Viel diskutiert und wichtig ist der Befund, dass es auch Schulen in sozial deprivierter Lage mit einer differenzsensiblen und anerkennenden Schulkultur gibt, die ihre spezifische Ausgangssituation als Anlass für Entwicklung rekontextualisieren und sich somit auch von gängigen bildungsöffentlichen Defizitzuschreibungen distanzieren (vgl. Racherbäumer, 2017). Gleichwohl wird das Augenmerk bisher vornehmlich auf Gelingensbedingungen und Prozesse in Einzelschulen und Best-Practice-Beispiele gelegt. Wir möchten uns jedoch den Thesen von Berkemeyer, Hermstein, Meißner & Semper (2019) und Böttcher (2017) anschließen und betonen, dass es gerade an Standorten mit Mehrfachbenachteiligungen nicht nur einzelschulischer Strategien der kontextspezifischen Schul- und Unterrichtsentwicklung, sondern einer entschlossenen auf Ungleichheitsabbau gerichteten *Bildungssystementwicklung* und *Bildungssystementwicklungsforschung* bedarf, um Bildungsungleichheiten flächendeckend und nachhaltig abzubauen. Der Gefahr einer Verantwortungsdelegation an Kinder und Eltern kann nicht mit einer ebensolchen Verantwortungsdelegation an Lehrkräfte und Einzelschulen begegnet werden, auch weil Defizitperspektiven in als überfordernd und überlastend erlebten Situationen – wie weiter oben bereits ausgeführt – verstärkt evoziert werden.

## 4 Fazit

Bei der Betrachtung des Diskurses um Bildungsungleichheit fällt auf, dass ihre Ursachen vielfach primär in der familiären Herkunft von Kindern verortet werden und innerschulische Prozessmerkmale weit weniger stark in den Blick geraten. Analog hierzu werden positive Bildungsverläufe von mehrfach benachteiligten Schüler\*innen als ein Beleg dafür angesehen, dass es nur individueller Anstrengungen und ggf. einiger Unterstützungsstrukturen bedarf, um in diesem Schulsystem erfolgreich zu sein (vgl. bspw. Bremm & Racherbäumer, 2017). Es reicht jedoch – so legen es die diskutierten Dimensionen der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit in Schule nahe – nicht aus, sich mit der wirtschaftlich motivierten, medienwirksamen und hoch finanzierten Potenzialförderung Einzelner durch vielfältige Projekte der Privatwirtschaft und ihnen nahestehender Stiftungen zu begnügen. Genauso wenig zielführend für einen systematischen und gesellschaftsübergreifenden Abbau von Bildungsungleichheit scheint aus dieser Perspektive das vieldiskutierte Konzept der Resilienz, das sich inzwischen auch mit Blick auf „resiliente Organisationen“ wiederfinden lässt. Hier liegt der Fokus auf der Frage, wie Individuen und Einzelorganisationen sich bestmöglich in widrigen Umwelten und unter systematisch benachteiligenden Bedingungen zurechtfinden und leistungsfähig bleiben. Hierdurch

werden nicht nur Herrschaftsordnungen und gesellschaftliche Missverhältnisse unhinterfragt reproduziert, sondern es findet zudem eine Verantwortungsdelegation durch den Beleg einer „individuellen Machbarkeit“ statt (Stojanow, 2013).

Die dargestellten Überlegungen verweisen darauf, dass die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit auch im Bildungssystem stattfindet und durch den begleitenden öffentlichen Diskurs oftmals ungewollt reifiziert und verstärkt wird. Im bildungsöffentlichen Diskurs werden momentan Rückstände bezogen auf die häusliche Lernsituation benachteiligter Schüler\*innen in den Fokus gerückt, und es wird darum geworben, insbesondere diese Schüler\*innen nicht zu überlasten. Hier entsteht das Risiko, dass mögliche geringere Lernzuwächse von sozial benachteiligten Schüler\*innen während des „Fernunterrichts“ – analog zum dominanten Diskurs – im Nachgang wiederum ausschließlich individuell und bezogen auf familiäre Ausstattungsmängel und defizitäre Unterstützungspraktiken erklärt werden. Die Verantwortung des Bildungssystems, für jedes Kind und jede Lehrkraft förderliche Voraussetzungen für das Lehren und Lernen zu ermöglichen, tritt hingegen in den Hintergrund.

Die Fokussierung auf eine Kompensation von (digitaler) Bildungsinfrastruktur wird allein wohl keinen durchschlagenden Erfolg bei der Verhinderung sich vergrößernder Ungleichheiten durch die Corona-Pandemie erzielen können. Zusätzlich sind es, und das ist nicht neu, Beziehungen, Haltungen, die Qualität von Schule und Unterricht sowie eine Reflexion von normativen Zieldimensionen und Steuerungslogiken des Bildungssystems, die in den Blick zu nehmen sind und auch im bildungsöffentlichen Diskurs thematisiert werden sollten. Hierfür scheint eine auf Ungleichheit ausgerichtete Schulsytementwicklungsforschung, die ungleichheitserzeugende Strukturen und Mechanismen aufdeckt und zu einem systematischen Abbau dieser beiträgt, zentral (vgl. Berkemeyer et al., 2019). Ebenso wichtig scheint die Beschäftigung mit der Wechselwirkung gesellschaftlicher Diskurse um Benachteiligung und benachteiligende schulische Praktiken und ihre Legitimierung, wie es sich bspw. im Begriff der sog. „Brennpunktschulen“ zeigt (vgl. bspw. Bremm et al., 2016). Benötigt werden zudem nicht nur Investitionen in Infrastruktur, sondern auch in qualitätsvolle und berufsbegleitende fachliche, überfachliche und ungleichheitsreflexive Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen und Schulleitungen. Über den Auf- und Ausbau der dafür nötigen Infrastruktur sowie die Entwicklung und Nutzung von adaptiven, innovativen und zeitgemäßen digitalen Tools, Materialien, Unterrichtsvideos und Weiterbildungsangeboten muss in den Ländern und Kommunen jetzt entschlossener denn je nachgedacht werden.

## Literatur und Internetquellen

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Dauber, S. L. (1996). Children in Motion: School Transfers and Elementary School Performance. *The Journal of Educational Research*, 90 (1), 3–12. <https://doi.org/10.1080/00220671.1996.9944438>
- Artelt, C., Naumann, J., & Schneider, W. (2010). Lesemotivation und Lernstrategien. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel et al. (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 73–112). Münster: Waxmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld: wbv. Zugriff am 28.05.2020. Verfügbar unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/nationaler-bildungsbericht/resolveuid/b4d2ab86214f4c7881fae1b1ba81e091>.
- Berkemeyer, N., Hermstein, B., Meißner, S., & Semper, I. (2019). Kritische Schulsystementwicklungsforschung: Ein normativ-analytischer Forschungsansatz der schulischen Ungleichheitsforschung. *Journal for Educational Research Online*, 11 (1), 47–73.
- Böttcher, W. (2017). Schulen in schwieriger Lage. Eine Herausforderung für wen? In V. Manitiut & P. Dobbelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 283–297). Münster et al.: Waxmann.
- Bräu, K., Harring, M., & Weyl, C. (2017). Homework Practices: Role Conflicts Concerning Parental Involvement. *Ethnography and Education*, 12 (1), 64–77. <https://doi.org/10.1080/17457823.2016.1147970>
- Bremm, N. (2020). Umso mehr kommt es auf die Lehrperson an – Defizitperspektiven von Lehrkräften an Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen. In S. Drucks & D. Bruland (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse und Herausforderungen für die Schule* (S. 107–128). Weinheim: Beltz Juventa.
- Bremm, N., & Klein, E. D. (2017). “No Excuses”? *Deficit Frameworks and Responsibility for Student Success in Schools Serving Disadvantaged Communities in Germany*. Vortrag auf der ECER, Kopenhagen, 27.08.2017. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Bremm, N., Klein, E. D., & Racherbäumer, K. (2016). Schulen in „schwieriger“ Lage?! Begriffe, Forschungsbefunde und Perspektiven. *DDS – Die Deutsche Schule*, 108 (4), 323–339.
- Bremm, N., & Racherbäumer, K. (2017). Intersectionality and Social Space: Educational Justice in Deprived Schools. *Improving Schools*, 21 (1), 5–18. <https://doi.org/10.1177/1365480217749005>
- Drucks, S., & Bremm, N. (im Erscheinen). Funktionen von Defizitorientierungen von Lehrkräften im Kontext unterschiedlicher herausfordernder Lagen. In I. van Ackeren, H. G. Holtappels & N. Bremm (Hrsg.), *Potenziale entwickeln – Schulen stärken*. Münster & New York: Waxmann.
- Drucks, S., Bremm, N., van Ackeren, I., & Klein, E. D. (2020). Recognizing the Strengths of ‘Failing Schools’ – An Evidence-based Way to Sustainable Change? In C. Meyers & M. Darwin (Hrsg.), *School Turnaround in Secondary Schools. Possibilities, Complexities, & Sustainability* (S. 125–147). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Fölker, L., Hertel, T., & Pfaff, N. (2015). Schule ‚im Brennpunkt‘ – Einleitung. In L. Fölker, T. Hertel & N. Pfaff (Hrsg.), *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation* (S. 9–26). Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0dt8.4>
- Grundmann, M., Bittlingmayer, U., Dravenau, D., & Groh-Samberg, O. (2004). Die Umwandlung von Differenz in Hierarchie. Schule zwischen einfacher Reproduktion und eigenständiger Produktion sozialer Ungleichheit. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 24 (2), 124–145.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203181522>



- Herrmann, J. (2017). Discussion failed! Hinweise an die deutschsprachige Schulentwicklungsdiskussion zu „failing schools“ aus einer Hamburger Perspektive. In P. Döbelstein & V. Manitijs (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 240–266). Münster et al.: Waxmann.
- Holtappels, H. G., Webs, T., Kamarianakis, E., & van Ackeren, I. (2017). Schulen in herausfordernden Problemlagen – Typologien, Forschungsstand und Schulentwicklungsstrategien. In V. Manitijs & P. Döbelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 17–35). Münster et al.: Waxmann.
- Kyriakides, L., Charalambous, E., Creemers, H. P. M., & Dimosthenous, A. (2019). Improving Quality and Equity in Schools in Socially Disadvantaged Areas. *Educational Research*, 61 (3), 274–301. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1642121>
- McGrath, K. F., & van Bergen, P. (2015). Who, When, Why and to What End? Students at Risk of Negative Student-Teacher Relationships and Their Outcomes. *Educational Research Review*, 14, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.12.001>
- OECD (2016). *Low Performing Students: Why They Fall behind and How to Help Them Succeed. PISA*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264250246-en>
- Pfaff, N., Fölker, L., & Hertel, T. (2015). Schule als Gegenraum zum Quartier – Sozialräumliche Segregation und die Prekarität grundlegender schulischer Bedingungen. In L. Fölker, T. Hertel & N. Pfaff (Hrsg.), *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation* (S. 67–86). Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0dt8.7>
- Racherbäumer, K. (2017). Rekonstruktionen zu Bedeutung und Funktionen der Lehrer-Schüler-Beziehung aus Sicht von Lehrerinnen und Lehrern an Schulen in sozial benachteiligter Lage. In P. Döbelstein & V. Manitijs (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 123–140). Münster et al.: Waxmann.
- Rawls, J. (2009). *A Theory of Justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9z6v>
- Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). *A Framework to Guide an Education Response to the COVID-19 Pandemic 2020*. Paris: OECD. Zugriff am 28.05.2020. Verfügbar unter: [https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=126\\_126988-t63lxosohs&title=A-framework-to-guide-an-education-response-to-the-Covid-19-Pandemic-of-2020](https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=126_126988-t63lxosohs&title=A-framework-to-guide-an-education-response-to-the-Covid-19-Pandemic-of-2020).
- Riebling, L. (2013). *Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Unterricht. Eine Studie im Kontext migrationsbedingter sprachlicher Heterogenität*. Münster: Waxmann.
- Schleicher, A. (2019). *PISA 2018: Insights and Interpretations*. Paris: OECD Publishing.
- Senkbeil, M., Drossel, K., Eickelmann, B., & Vennemann, M. (2019). Soziale Herkunft und computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich. In B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert et al. (Hrsg.), *ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking* (S. 301–333). Münster & New York: Waxmann.
- Siewert, J. (2013). *Herkunftsspezifische Unterschiede in der Kompetenzentwicklung: Weil die Schule versagt? Untersuchungen zum Ferieneffekt in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Siewert, J., & Coelen, H. (2020). Ferien und Ferieneffekte. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 755–767). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6\\_56](https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_56)
- Stanat, P., Baumert, J., & Müller, A. G. (2005). Förderung von deutschen Sprachkompetenzen bei Kindern aus zugewanderten und sozial benachteiligten Familien: Evaluationskonzept für das Jacobs-Sommercamp Projekt. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (6), 856–875.

Stojanow, K. (2013). Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengerechtigkeit* (S. 57–70). Wiesbaden: Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19043-3\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19043-3_3)

Valencia, R. R. (2010). *Dismantling Contemporary Deficit Thinking: Educational Thought and Practice*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203853214>

*Nina Bremm*, Prof. Dr., geb. 1979, Professorin für Schulentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

E-Mail: [nina.bremm@phzh.ch](mailto:nina.bremm@phzh.ch)

Korrespondenzadresse: PH Zürich, Lagerstraße 2, 8090 Zürich, Schweiz

*Kathrin Racherbäumer*, Prof. Dr., geb. 1978, Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schul- und Unterrichtsentwicklung an der Universität Siegen.

E-Mail: [kathrin.racherbaeumer@uni-siegen.de](mailto:kathrin.racherbaeumer@uni-siegen.de)

Korrespondenzadresse: Universität Siegen, Adolf-Reichwein-Str. 2a, 57068 Siegen



Anne Sliwka & Britta Klopsch

## **Disruptive Innovation!**

**Wie die Pandemie die „Grammatik der Schule“ herausfordert und welche Chancen sich jetzt für eine „Schule ohne Wände“ in der digitalen Wissensgesellschaft bieten**

---

### **Zusammenfassung**

*Die „Grammatik der Schule“ entspricht in mehrfacher Hinsicht noch immer dem Fabrikmodell von Bildung, wie es im 19. Jahrhundert entstanden ist. In der Zeit der Pandemie wird diese Art, Schulen zu organisieren, massiv herausgefordert und stößt an Grenzen. Empirische Studien machen schon seit längerer Zeit deutlich, dass Veränderungsbedarf besteht. Hohe Effektstärken bezüglich einer Verbesserung des Lernens zeigen sich für eine enge Kooperation von Lehrkräften in professionellen Lerngemeinschaften, die Stärkung des formativen Feedbacks gegenüber der summativen Leistungsbewertung/Notengebung, eine partnerschaftliche und vertrauensvolle Zusammenarbeit von Lehrkräften und Eltern sowie die aufeinander abgestimmte Hybridisierung von Bildung. Es sind genau dies die Innovationen, die auch dabei helfen, die Schule für die Herausforderungen der Pandemie neu aufzustellen. Wenn die Pandemie mit ihrer Logik der Disruption als Chance begriffen wird, könnten die Veränderungen die Schule der Industriegesellschaft durch „disruptive Innovation“ in die „Schule ohne Wände“ der digitalen Wissensgesellschaft führen.*

*Schlüsselwörter: Grammatik der Schule, Pandemie, disruptive Innovation, Schule ohne Wände, digitale Wissensgesellschaft*

### **Disruptive Innovation!**

**How the Pandemic Challenges the Current “Grammar of Schooling” and Which Chances It Implies for Building a “School without Walls” for the Digital Knowledge Society**

### **Abstract**

*In multiple ways, the current “grammar of schooling” is still based on a factory model of schooling going back to the 19<sup>th</sup> century. In the current age of the pandemic, this*

*way of organizing schools is massively challenged and clearly reveals its limitations. For quite some time, empirical research has pointed to aspects of schooling that need to be changed. High effect sizes have been shown for the improvement of learning in the following four aspects of the “grammar of schooling”: close teacher collaboration in professional learning communities; giving priority to formative feedback over summative assessment/grading; close and trusting partnerships between teachers and parents, and the switch to hybrid learning environments. The text argues that these are the innovations required to meet the challenges posed by the pandemic and thus provide a historic opportunity for sustainable change. If the pandemic with its logic of disruption is perceived as an opportunity rather than a problem, the current situation could be reframed as a phase of “disruptive innovation” in order to abandon the industrial age model of schooling in favor of a “school without walls” suitable for the digital knowledge society.*

*Keywords: grammar of schooling, pandemic, disruptive innovation, school without walls, digital knowledge society*

## 1 Einleitung

Die Art und Weise, wie Schulen aufgebaut sind und das Handeln in ihnen organisiert wird, ist über Jahrhunderte in Deutschland fast unverändert geblieben: Kinder werden in festgelegten Gruppengrößen in Klassen eingeteilt, sind in altersbasierte Klassenstufen aufgeteilt, besuchen je nach ihren Leistungen in der Grundschule unterschiedliche weiterführende Schulen, werden in einzelnen Fächern von einzelnen Lehrkräften unterrichtet, die sich meist inhaltlich noch sehr eng am Aufbau von Lehrbüchern orientieren, bekommen nach abgeschlossenen Einheiten Ziffernnoten, und ihre Eltern werden meist nur dann informiert, wenn es Probleme gibt, um nur einige Beispiele zu nennen. Diese scheinbar unveränderbar festgelegten Routinen verdeutlichen die Beharrungskraft des im 19. Jahrhundert etablierten Schulmodells („industrial age schooling“) und sind aus organisationssoziologischer Perspektive als „Grammatik der Schule“ (Tyack & Tobin, 1994) bezeichnet worden.

Die Corona-Pandemie und die davon ausgelösten sozialen Einschränkungen, die Lehrende, Lernende und nicht zuletzt Eltern vor große Herausforderungen stellen, durchwirbeln diese tradierte „Grammatik der Schule“ und legen gnadenlos deren Schwachstellen offen. Es kann davon ausgegangen werden, dass bereits „vor Corona“ zahlreiche Aspekte und Themen in Bezug auf Schule und Bildung unbearbeitet blieben, was mit Blick auf die empirische Befundlage längst nicht mehr zeitgemäß war. In der Corona-Pandemie wird wie unter einem Brennglas sichtbar, wo besonderer Handlungsbedarf besteht, damit die innere Logik und die äußere Organisationsform von Schule wieder passen.

Mehr denn je stellt sich die Frage, ob die Schule der Industriegesellschaft – organisiert nach dem oben skizzierten „Fabrikmodell“ – paradigmatisch noch in die Zeit passt. Durch die logistischen Möglichkeiten der Digitalisierung und den gesellschaftlichen Wandel von der Industrie- zur digitalen Wissensgesellschaft scheint eine echte Transformation zur „Schule der Wissensgesellschaft“ nun mehr als zeitgemäß. Im Folgenden soll aufgezeigt werden, wo unsere wichtigsten staatlichen Bildungsinstitutionen bezüglich ihrer „Grammatik“ derzeit stehen und in welcher Weise sie sich jetzt verändern, in Teilen auch neu erfinden müssen, um gestärkt aus der Pandemie hervorzugehen und gelingende Lernprozesse zu ermöglichen, die gerade benachteiligten Kindern und Jugendlichen häufig verwehrt bleiben. Wir gehen von der Prämisse aus, dass Schulen in dieser herausfordernden Zeit, die mit ihren vielfältigen Implikationen möglicherweise einen Epochenwechsel markiert, eben nicht nur „Teil des Problems“, sondern vielmehr „Teil der Lösung“ sein könnten. Wir erkennen also in dieser Zeit nicht nur Herausforderungen und Risiken, sondern auch Chancen, die es zu nutzen gilt.

Im Folgenden werden vier Dimensionen der „Grammatik der Schule“ in den Blick genommen und im zeitlichen Verlauf „vor der Pandemie“, „während der Pandemie“ und „nach der Pandemie“ beleuchtet. Durch das der Pandemie-Situation geschuldete iterative Suchen nach und experimentelle Erproben von neuen, passenden Lösungen lässt sich in ihr das Potenzial für eine paradigmatische Transformation erkennen. In diesem Sinne sollte das Denken jetzt nicht nur auf die unbekannte Zeitdauer der Pandemie selbst gerichtet sein, sondern auch auf die Frage: Wo und inwiefern können jetzt Chancen ergriffen werden, um Schule für die „digitale Wissensgesellschaft“ nicht nur neu zu denken, sondern Schulrealitäten auch bereits in einen neuen Zustand zu überführen?

## **2 Die „Grammatik der Schule“ vor der Corona-Pandemie**

Die „Grammatik der Schule“ im Sinne ihrer prägenden Struktur- und Prozessmerkmale, wie sie einführend bereits geschildert wurde, ist in deutschen Schulen bundeslandunabhängig ähnlich gebildet und wurde seit dem 19. Jahrhundert in ihren Grundzügen nicht wesentlich verändert. Internationale Studien (bspw. Hattie, 2018) verweisen auf Dimensionen dieser Grammatik, die die Lernentwicklung von Schüler\*innen nachhaltig beeinflussen.

### *Problemfeld 1: Koexistenz versus Ko-Konstruktion von Lehrkräften*

Als zentraler Aspekt kann die Wirksamkeit von Lehrkräften gelten. Sie wird in unterschiedlichen Studien als wirkmächtigste Variable neben dem Schüler bzw. der Schülerin selbst beschrieben (z.B. Hattie, 2018; Datnow & Park, 2019). Handeln

Lehrkräfte aufeinander abgestimmt, arbeiten sie eng zusammen und lernen sie nicht nur voneinander, sondern fortlaufend auch miteinander, so wird das als „Collective Teacher Efficacy“ bezeichnet. In der Hattie-Studie wird das ko-konstruktive und aufeinander abgestimmte Handeln von Lehrkräften an einer Schule mit der höchsten in der Studie überhaupt gemessenen Effektstärke von  $d = 1.57$  ausgewiesen (als einflussreich gilt eine Effektstärke ab  $d = 0.4$ ). Die intensive Kooperation und das Lernen von Lehrkräften voneinander (Hargreaves & O'Connor, 2018) können also empirisch gesehen als hochwirksam gelten. Unterschiedliche Studien in Deutschland deuten jedoch bereits seit einigen Jahren darauf hin, dass eine solche ko-konstruktive Zusammenarbeit, unabhängig von der Schulart, bei weit weniger als der Hälfte aller Lehrkräfte vorkommt (Richter & Pant, 2016; Klopsch, 2020). Auf den Punkt gebracht lässt sich also sagen: Enge Kooperation und Ko-Konstruktion von Lehrkräften gehörten bisher nicht zur „Grammatik der Schule“, obwohl empirische Studien diesem Aspekt eine enorm hohe Wirkung auf das Lernen der Schüler\*innen bestätigen.

### *Problemfeld 2: Summatives versus formatives Leistungsfeedback*

Auch die Selbstwirksamkeit der Schüler\*innen spielt empirisch gesehen eine Schlüsselrolle im Lernprozess ( $d = 0.92$ ; Hattie, 2018). Zusammen mit der Einschätzung der eigenen Lernleistung („self-reported grades“;  $d = 1.33$ ) und der möglichst genauen Passung des Lernens zum vorausgehenden Leistungsstand eines jeden Individuums („prior ability“;  $d = 0.94$ ) erreicht sie sehr hohe Werte in Wirkungsstudien. Bereits vor der Pandemie war also klar, dass Lernmotivation in hohem Maße davon abhängt, in welcher Form und mit welchem Ziel das Feedback an Lernende ausfällt, um Motivation aufrechterhalten zu können und diese zu entwickeln (siehe dazu auch „growth mindset“ in Dweck, 2009).

Innerhalb von Lehr-Lernprozessen sind Rückmeldungen wichtig, anhand derer die Lernenden sich zielgerichtet weiterentwickeln können. Eine summative Rückmeldung durch Noten sollte dabei durch eine ausführliche formative Rückmeldung (Black, Harrison, Lee & Wiliam, 2001) ergänzt oder sogar ersetzt werden. Dieses Feedback ( $d = 0.7$ ; Hattie, 2018) kann gleichermaßen Lernenden wie Lehrenden als Richtschnur dienen, um weiteres Lernen anzubahnen und zu unterstützen. Zentral dafür ist das „Scaffolding“ ( $d = 0.82$ ; Hattie, 2018) durch Lehrkräfte, also passgenaue Hilfestellungen, die Schüler\*innen zunächst engmaschige Unterstützung bieten, aber mit wachsenden Fähigkeiten der Selbstregulation sukzessive je nach Leistungsstand und Kompetenzen abgebaut werden können (Collins, Brown & Newman, 1989). Problemen, die nicht unmittelbar im Unterricht aufgefangen werden können, lässt sich beispielsweise durch so genanntes RTI („Response to Intervention“) ( $d = 1.29$ ; Hattie, 2018) begegnen. RTI ist eine „gestufte Lernförderung“ (Klopsch & Sliwka, 2020), in deren Rahmen die Lernenden regelmäßig in ihrem Lernfortschritt überprüft werden, um möglichst frühzeitig zu erkennen, wo Schwierigkeiten auftreten, und diese beheben zu können, bevor sie zu Problemen im weiteren Lernprozess

werden (RTI Network, 2019). Die Lernenden sollen also nicht erst dann gezielte Unterstützung erhalten, wenn offensichtliche Lern- und Leistungsprobleme da sind, sondern bereits dann, wenn diese entstehen. Dieses Konzept wird im deutschsprachigen Raum, wenn überhaupt, bislang nur bei Förderschüler\*innen angewandt, birgt aber großes Potenzial für die Unterstützung von Lernenden aller Schularten. Die hohen Effektstärken für alle Varianten der passgenauen Unterstützung und der formativen Rückmeldung an Lernende zeigen, dass bereits „vor Corona“ eine Lücke entstanden war zwischen einem recht eindeutigen Forschungsstand diesbezüglich und einer Schulpraxis, die noch immer auf tradierte, aber eben überholte Ansätze, wie den Fokus auf summative Rückmeldung über Ziffernnoten, setzte.

### *Problemfeld 3: Koexistenz versus Partnerschaft zwischen Schule und Familie*

Neben der Schule spielt das Elternhaus eine entscheidende Rolle bei der Lernentwicklung von Kindern und Jugendlichen (Otterpohl & Wild, 2017; Hattie, 2018: „positive family/home dynamics“,  $d = 0.52$ ). Mehrere besonders leistungsstarke Schulsysteme haben Maßnahmen ergriffen, um Kommunikationsprozesse nach einem partnerschaftlichen Modell in der Triade Eltern – Lernende\*r – Lehrkraft/Schule deutlich zu verbessern, um die Lücke zwischen schulischem und häuslichem Lernen zu schließen und diese oft von Kindern und Jugendlichen in ihrer Logik so unterschiedlich wahrgenommenen Lernorte zu einem Setting zusammenzuführen (Klopsch & Sliwka, 2020).

Eine enge, vertrauensvolle und aufeinander abgestimmte Kooperation zwischen Schule und Elternhaus mit dem klaren Blick auf Lernen und Wohlergehen von Kindern und Jugendlichen, deren Wirksamkeit als empirisch belegt gilt (Castro, Expósito-Casas, López-Martín, Lizasoain, Navarro-Asencio & Gaviria, 2015), ist noch keine durchgängige Realität in Deutschland (OECD, 2019, S. 49f.). Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass kein Entscheidungsrecht über gemeinsam entwickelte Lernangebote auf Seiten der Eltern liegt, sondern nur das Recht auf Anhörung, Information und Beratung (Sacher, 2008) – ein Kompetenzgefälle kann so leicht entstehen, worunter eine gleichrangige Zusammenarbeit „auf Augenhöhe“ leidet und das Gespräch von beiden Seiten oft nur punktuell gesucht wird, wenn Probleme vorliegen (Wild, 2003; Börner, Gerken, Stötzel & Tabel, 2013).

Schon vor der Pandemie wurde deutlich, dass das tradierte Konzept der weitgehenden Ko-Existenz und nur punktuell stattfindenden Kommunikation zwischen Schule und Eltern wissenschaftlich gesehen nicht mehr zeitgemäß war. In der Pandemie-Zeit belegen Studien, dass 49 Prozent der Lehrkräfte davon ausgehen, dass Kommunikationsprozesse nach der Pandemie deutlich stärker über digitale Medien laufen werden als vor der Pandemie; 28 Prozent der befragten Lehrkräfte stimmen der Aussage zu: „Der Austausch zwischen Lehrkräften, Schülern und Eltern wird

künftig enger sein als vor der Zeit der Schulschließungen“ (Deutsches Schulbarometer Spezial, 2020).

#### *Problemfeld 4: Abgeschlossene versus hybride Lernumgebung*

Um Schüler\*innen in der digitalen Wissensgesellschaft angemessen zu bilden, ist es notwendig, die Schule nicht mehr als in sich geschlossene Einheit wahrzunehmen, die nicht oder nur eingeschränkt in Verbindung mit der digitalen und realen Welt steht (Sliwka & Klopsch, 2019).

Lernen ist das Zusammenspiel hochkomplexer Prozesse, und es findet nicht nur in der Schule statt. Um das Potenzial von Lernprozessen voll auszuschöpfen, müssen sich Schulen als „hybride Lernumgebungen“ (Zitter & Hove, 2012) verstehen, also als Organisationen mit durchlässiger Außenhaut (Klopsch, 2016). Die Hybridität manifestiert sich durch die Erweiterung der schulischen Lernumgebung in die reale Lebenswelt. Durch die Zusammenarbeit von Schulen mit außerschulischen Partnern wird die Lernumgebung durch formale, non-formale und informelle Bildungsprozesse erweitert, je nachdem, welche Lernziele erreicht werden sollen und welche Bedürfnisse für einzelne Lernende Berücksichtigung finden sollen (Sliwka & Klopsch, 2019). Digitalisierung ist dabei kein Selbstzweck, sondern als eine zentrale Facette hybrider Lernumgebungen in der digitalen Wissensgesellschaft zu verstehen. Insbesondere Blended-Learning-Formate zeigen Effekte, die schon „vor Corona“ für deren deutlich stärkere Nutzung in Lernprozessen sprachen: So können beim Einsatz von Blended Learning, wenn also z. B. Lernvideos, Texte und Aufgaben abgestimmt auf den Präsenzunterricht digital zur Verfügung gestellt werden, signifikant positive Wirkungen auf die Fähigkeit zum selbständigen und zum selbstregulierten Lernen (Bolstad & Lin, 2009; Parkes, Zaka & Davis, 2011), eine ausgeprägtere Flexibilität der Lernenden (Pratt & Trewern, 2011; Parkes et al., 2011) und ihre höhere Leistungsbereitschaft und Motivation (Barbour & Reeves, 2009; Wang & Reeves, 2006) nachgewiesen werden.

Unter Berücksichtigung aktueller Erkenntnisse der ICILS-Studie (*International Computer and Information Literacy Study*) lässt sich feststellen, dass Schüler\*innen beim reflektierten und selbständigen Einsatz digitaler Medien noch unterstützt werden müssen (Eickelmann et al., 2019). Im internationalen Vergleich waren der Einsatz digitaler Medien im Unterricht, das kreative und produktive Arbeiten mit den vielfältigen Möglichkeiten digitaler Tools und eben die Öffnung des Unterrichts in virtuelle Lernräume in Deutschland vor Beginn der Corona-Pandemie – trotz der vorliegenden positiven Befunde hinsichtlich ihres Potenzials – wenig ausgeprägt (Schulze-Vorberg, Wenzel, Bremer & Horz, 2017).

### **3 Die Disruption der „Grammatik der Schule“ während der Corona-Pandemie**

Die plötzlichen und dadurch kaum vorbereiteten Schulschließungen und die damit zusammenhängende Anforderung, auch in dieser Krisensituation Kindern und Jugendlichen Lernen zu ermöglichen, können als „Disruption“ verstanden werden. Der Begriff der disruptiven Innovation geht auf eine Wissenschaftlergruppe um den Ökonomen Clayton M. Christensen der Harvard Business School (Christensen, Raynor & McDonald, 2015) zurück und versteht sich als Gegenbegriff zur inkrementellen, fortlaufenden Innovation. Übersetzt mit den Begriffen „Störung“, „Unterbrechung“, „Erschütterung“ ermöglichen der Begriff der Disruption und das Konzept der „disruptiven Innovation“ ein produktives Weiterdenken der Chancen, die diese Krise potenziell für die Weiterentwicklung der Schulen in sich birgt.

Viele aktuell veröffentlichte Studien belegen (vgl. bspw. Eickelmann & Drossel, 2020; Huber et al., 2020), wie schwierig es offenbar für Schulen und Familien ist, im Rahmen der Digitalisierung das schulische Angebot und die vorhandenen Möglichkeiten in den Familien aufeinander abzustimmen. Die derzeitige Phase des Übergangs von der alten in eine neue, post-pandemische Schulrealität ist von Suchbewegungen, institutionellen wie familiären Mikrokrisen und Missverständnissen geprägt. Die aktuell publizierten Daten legen auch offen, dass das seit PISA 2000 vielfach diagnostizierte, aber nach wie vor ungelöste Problem der stark ausgeprägten Bildungsungleichheit in Deutschland durch die Krise eher noch virulenter wird. Insbesondere Schüler\*innen aus bildungsferneren Schichten mit einkommensschwachen Eltern scheinen jetzt doppelt benachteiligt: Sie verfügen seltener über die nötige digitale Infrastruktur und die dazugehörigen Kenntnisse über deren aktive Nutzung (Eickelmann et al., 2019), und sie erhalten seltener eine angemessene Unterstützung durch ihre Eltern. 86 Prozent der im Deutschen Schulbarometer befragten Lehrkräfte gehen aktuell davon aus, dass sich die Effekte der sozialen Ungleichheit durch die aktuellen Schulschließungen verstärken werden. Während 31 Prozent der Gymnasiallehrkräfte davon ausgehen, dass die Schulschließungen bei ihren Schüler\*innen zu deutlichen Lernrückständen führen, teilen 35 Prozent der Lehrkräfte an Grundschulen und 39 Prozent der Lehrkräfte an Haupt-, Real- und anderen weiterführenden Schulen diese Einschätzung (Deutsches Schulbarometer Spezial, 2020).

Doch die infrastrukturellen Mängel stellen nur eine Seite der Medaille dar: Neben der fehlenden Ausstattung der Schulen im digitalen Bereich und der unklaren Situation bezüglich der Frage, ob Laptops/Tablets „Lehrmittel“ sind, die jeder Lernende selbstverständlich benötigt, wird darauf aufbauend sichtbar: Die Lernumgebung der Vor-Coronazeit war überwiegend eine rein analoge. Die Hybridisierung der Schule durch eine Verschmelzung des räumlichen Ortes Schule mit einer digitalen Lernumgebung,



die bis ins Häusliche reicht und auch dann Zugriff auf Lernmaterialien und Kommunikationsplattformen bietet, wenn das Gebäude längst verwaist und abgeschlossen ist, ist zwar jahrelang postuliert, aber eben nicht vollzogen worden. Im Grunde unterschied sich die „Grammatik der Schule“ vor der Pandemie nicht von der im Zuge der Industriegesellschaft des späten 19. Jahrhunderts entstandenen Organisationsform von Schule und war eben nicht in der „digitalen Wissensgesellschaft“ des 21. Jahrhunderts angekommen. Immer wieder zeigte sich das auch daran, dass Eltern beruflich längst mit digitalen Arbeitsformen arbeiteten und auch Jugendliche in ihrer Freizeit Formen der Digitalisierung nutzten, die in der Schule keinen Raum hatten.

Auch bezüglich der sozialen Interaktionsformen innerhalb der Kollegien spiegelt sich bis heute das gelebte Modell der Schule der Industriegesellschaft. Statt Ko-Konstruktion überwog Ko-Existenz, das Tür-an-Tür von Lehrkräften einer Schule, die teilweise wenig voneinander wissen. Statt digital unterstützter Netzwerkstruktur in professionellen Lerngemeinschaften überwog ein Modell der Atomisierung der Lehrkraft in ihrem Klassenzimmer. Doch nicht nur innerhalb der Lehrerkollegien, sondern auch zwischen Schulen bzw. Lehrkräften und Eltern wurden die längst verfügbaren digitalen Kommunikationskanäle kaum genutzt, so dass in der Zeit der Krise eben nicht selbstverständlich und routiniert darauf zurückgegriffen werden kann.

Viele Lehrkräfte beschreiben, dass ihnen der persönliche Kontakt zu Kindern und Eltern sehr wichtig ist (Eickelmann & Drossel, 2020). Dennoch werden viele Schüler\*innen nicht individuell begleitet, d. h., Lernaufgaben, die bereitgestellt werden, sind oft „Wochenpakete“ für die ganze Klasse, die per E-Mail versandt oder per Post verteilt werden.

Häufig liegen die Aufgabendesigns im Bereich des Lösens von Aufgaben (oft aus dem Schulbuch) oder dem Lesen von Texten und damit auf den untersten Stufen der Bloom'schen Taxonomie. Kreativere und analytischere Aufgabenstellungen oder auch die Teamarbeit mit Mitschüler\*innen kommen deutlich seltener vor (Telekom Stiftung, 2020). Individualisierte Aufgaben, die an einen aktuellen Kenntnisstand einzelner Kinder anschließen und diese gezielt unterstützen, fehlen weitläufig; dabei wäre bei erfolgter Digitalisierung der Schulen genau dies ein Potenzial adaptiver Lernsoftware.

Besonders problematisch erscheint zunächst, dass Aufgaben mitunter ohne den diagnostischen Blick der Lehrkraft und ein entsprechendes Scaffolding falsch erledigt werden und unkommentiert bleiben. Daneben erhalten Schüler\*innen wie auch Eltern kaum (formative) Rückmeldungen, an welchem Punkt gezielt gearbeitet werden muss, um Konzepte zu verstehen, zu vertiefen oder gar selbst zu reflektieren und zu entwickeln.

Das Fehlen einer Kultur des formativen Feedbacks, eines pädagogisch-psychologischen Ansatzes, für den spätestens seit der international stark rezipierten Studie „Inside the Black Box“ von Black und Wiliam (1998) und dann noch einmal verstärkt durch Hattie (2009) eine klare empirische Legitimation vorlag, wird jetzt besonders schmerzlich deutlich und wirkt sich nicht nur auf die Lernenden aus, sondern auch auf die Unterstützungsmöglichkeiten durch Eltern. Auch diese sind als Nicht-Pädagog\*innen darauf angewiesen, zu erfahren, wo genau die Problematik liegt, wie weiter unterstützt werden kann und woran gearbeitet werden muss.

Doch Isolation kennzeichnet nicht nur die Herausforderungen in der häuslichen Situation der Lernenden und ihrer Eltern. Auch die Isolation der Lehrkräfte, die nicht in professionellen Lerngemeinschaften eng vernetzt zusammenarbeiten, verschärft jetzt in der Krise nicht nur die Problemlage der Lernenden und von deren Eltern, sondern auch die der Lehrkräfte selbst. Ein gutes Drittel von ihnen fühlt sich stärker belastet als zuvor (Eickelmann & Drossel, 2020). Schwierigkeiten, die berichtet werden, liegen vor allem in der formativen Rückmeldung an die Schüler\*innen (62 %) sowie dem Erstellen (57 %) und dem Korrigieren von Aufgaben (59 %). Knapp 50 Prozent fühlen sich durch den Umgang mit Eltern zusätzlich belastet. Es überrascht, dass trotz der kaum zurückliegenden Befunde zu einer mangelnden Kooperation unter Lehrkräften an deutschen Schulen aktuell drei Viertel der Befragten angeben, mit Kolleg\*innen zusammenzuarbeiten, und sich von diesen auch unterstützt fühlen. Wie genau die Zusammenarbeit oder die Unterstützung aussieht, wird indessen nicht berichtet. Liegt in neuen Formen und Kulturen der Kooperation möglicherweise bereits ein zartes Pflänzchen vor, das aus der disruptiven Logik der Krise erwachsen ist?

#### **4. Die schulische Grammatik nach der Corona-Pandemie: Welches Innovationspotenzial steckt in der Disruption?**

Einige der Herausforderungen, die in der nächsten Phase der Corona-Pandemie und nach der Pandemie auf die Schulen zukommen werden, sind heute schon abzusehen. Bevor der Regelbetrieb wieder aufgenommen werden kann, werden Gruppen von Lernenden unter strengen Hygienevorschriften zu bestimmten Zeiten in den Schulen vor Ort beschult und zu anderen Zeiten zuhause lernen müssen. Lehrkräfte, die der Risikogruppe angehören, werden vermutlich die ganze Zeit von zuhause aus arbeiten, während andere, vor allem jüngere Lehrkräfte in den Schulen wechselnde Lerngruppen unterrichten.

Die Schüler\*innen werden abwechselnd phasenweise analog und digital lernen müssen und weiterhin zu bestimmten Zeiten die Unterstützung ihrer Eltern benötigen, nicht zuletzt auch bei dem Versuch, Lernzeiten zu strukturieren und Lernmotivation zu fördern. Doch was bedeutet dies nun für die Wiederaufnahme des Schulbetriebs

– auch vor dem Hintergrund der oben aufgezeigten und „vor Corona“ nicht in der „Grammatik der Schule“ institutionalisierten vier Gelingensbedingungen?

- Eine enge und vertrauensvolle Zusammenarbeit der Lehrkräfte in professionellen Lerngemeinschaften,
- eine systematische Implementation von Lernprozess-begleitendem formativem Feedback,
- eine sich in Prozessionsstandards und der Schulkultur manifestierende vertrauensvolle Bildungspartnerschaft zwischen Schulen und Eltern und
- ein Verständnis der Lernumgebung Schule als hybrider Raum, also eine „Schule ohne Wände“, in der Lernen im Schulgebäude, Lernen zuhause und Lernen an außerschulischen Lernorten über die digitale Vernetzung zu einem kohärenten Ganzen verschmolzen sind.

Wie wir im ersten Teil dieses Textes deutlich gemacht haben, lassen sich die vier Gelingensbedingungen auch als Eckpfeiler einer veränderten „Grammatik der Schule“ verstehen, für deren Notwendigkeit auch schon vor der Pandemie eine überzeugende empirische Forschungslage sprach. Ist die aktuelle Krise die Chance, die Kluft zwischen Forschungsstand und der noch aus der Fabriklogik der Industriegesellschaft tradierten „Grammatik der Schule“ zu überwinden? Um die Gunst der Stunde also für eine längst überfällige Modernisierung der „Grammatik der Schule“ zu nutzen, wäre es wichtig, die Pandemie mit ihrer Logik der Disruption ernst zu nehmen und diese als „disruptive Innovation“ so zu gestalten, dass sich „Schulen der Industriegesellschaft“ endlich zu „Schulen der digitalen Wissensgesellschaft“ transformieren. Das Potenzial der Digitalisierung gilt es dabei zu nutzen, um die Verbindungen innerhalb der Schul-Community, bestehend aus Lernenden, Lehrenden und Eltern, neu zu justieren und zugleich den Raum der Schule weiter zu fassen – im Sinne einer „Schule ohne Wände“.

Im Fokus der Neuausrichtung stehen die Triade Schüler\*innen – Lehrkräfte – Eltern (Sliwka & Klopsch, 2018) und die Fragestellung: Wie können Prozesse der Kooperation und der Kommunikation so verändert werden, dass Lernmotivation und Lernfortschritt aller Schüler\*innen ein gemeinsames Arbeitsziel werden? Wenn die Lehrkräfte ihre Ko-Existenz überwinden zugunsten von ko-konstruktiven Prozessen, die die „Collective Efficacy“ aller Beteiligten stärken, erhalten Lehr-Lernprozesse den Rückenwind einer kooperativen und koordinierten Anstrengung von Professionellen (Hargreaves & O'Connor, 2018; Datnow & Park, 2019).

Die hybride Schule, die sich durch Phasen des Vor-Ort-Lernens und Phasen des zuhause digital gestützten Lernens auszeichnet, ist darauf angewiesen, dass diese Logiken sich sinnvoll ergänzen und von Lernenden und ihren Eltern als aufeinander abgestimmt, verzahnt und kohärent wahrgenommen werden. Bleibt die Schule bei alten Organisationsmodellen, wird Komplexität leicht zur Überforderung für alle

– Lernende, Lehrkräfte und Eltern gleichermaßen. Das tradierte Modell der Schule, in dem einzelne Lehrkräfte viele Schüler\*innen stundenweise beschulen und sich aus der Summe der Teile kein Ganzes ergibt, stößt jetzt an Grenzen. Wenn Lehrkräfte in dieser Situation die einzelnen Lernenden im Blick behalten wollen, sind neue Organisationslogiken erforderlich. Enge Absprachen über die aktuellen Bedürfnisse und Leistungsstände erfordern, dass Lehrkräfte in Teams für eine kleinere Gruppe von Lernenden (und eben auch deren Eltern in der Bildungspartnerschaft) verantwortlich sind, so dass über digitale Medien vertrauensvoll kommuniziert werden kann. Auch wenn jetzt unterschiedliche Lehrkräfte die Schüler\*innen bei Phasen der Anwesenheit und der Abwesenheit in der Schule begleiten, muss dieses pädagogische Handeln aufeinander abgestimmt sein. So könnten bspw. Lehrkräfte der Risikogruppe die Online-Betreuung übernehmen, während die anderen Lehrkräfte in der Schule die Kinder unterrichten. Gelingen kann dies nur, wenn diese komplementär arbeitenden Lehrkräfte in Teams eng vernetzt sind.

Gerade durch die vielen unterschiedlichen Bedingungen, auf die die Kinder und Jugendlichen während ihres „Fernunterrichts“ treffen, müssen sie nun dazu in die Lage versetzt werden, eigene Leistungen einzuschätzen, zu erkennen, welchen Weg ihre Entwicklung nehmen kann und wie sie diesen beeinflussen können. Nur so können Selbstwirksamkeit und Motivation bei allen Schüler\*innen wiedergewonnen werden. Gelingen wird das nur, wenn regelmäßiges formatives Feedback das Lernen begleitet. Dazu müssen nicht nur die Lernenden selbst, sondern auch Eltern in die Feedbackschleifen einbezogen werden.

## 5 Fazit

Die Corona-Pandemie zeigt mit größerer Wucht als je zuvor: Die „Grammatik der deutschen Schulen“ ist heute nicht mehr zeitgemäß, um alle Schüler\*innen auf ein erfolgreiches Leben in der digitalen Wissensgesellschaft vorzubereiten. Während Kinder und Jugendliche aus privilegierten Familien in der „Schule der Industriegesellschaft“ zwar unter ihrem Potenzial bleiben, aber auch in diesem überholten Schulkonzept irgendwie klarkommen und in einem bestimmten Rahmen sogar erfolgreich sein können, zeigen empirische Studien schon lange, dass die Bildungsbiografien der benachteiligten Kinder unter den überkommenen Strukturen am meisten zu leiden haben. Für sie ist die funktionale Passung zwischen einem unzeitgemäßen Schulkonzept und einer sich stark verändernden Gesellschaftsordnung am wenigsten stimmig. Während alle Kinder und Jugendlichen von den benannten Veränderungen profitieren würden, so ist doch davon auszugehen, dass die in diesem Text fokussierten Elemente der Schulentwicklung gerade für Kinder aus benachteiligten Verhältnissen „über Corona hinaus“ einen nachhaltigen Beitrag zur Reduktion von Bildungsungleichheiten leisten könnten. Die aktuelle Krise bietet die einmalige Möglichkeit, sich jetzt von (auch hin-

sichtlich ihrer empirischen Lernwirksamkeit) überholten Mustern der Schulgestaltung zu verabschieden und die Disruption als Chance zu nachhaltiger Innovation zu begreifen. Dieser Transformationsprozess wird nur gelingen, wenn er eine ganzheitliche Qualität annimmt. Es geht also nicht darum, einzelne Aspekte der Schule temporär zu verändern, sondern vielmehr darum, die beschriebenen vier fundamentalen Stränge, die die „Grammatik der Schule“ prägen, neu aufzustellen und miteinander zu verweben, damit sich Lehrkräfte, Lernende und Eltern „nach Corona“ in einer neuen – digital aufgestellten – Schule wiederfinden können. In dieser hybriden und permeablen „Schule ohne Wände“ arbeiten Lehrkräfte in professionellen Lerngemeinschaften zusammen, dient formatives Feedback dem Lernprozess und kommunizieren Schüler – Lehrkräfte – Eltern in einer Triade als Partner\*innen – immer mit dem Ziel, das Lernen zu verbessern und Lebenschancen zu eröffnen.

## Literatur und Internetquellen

- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). Student Misbehavior and Teacher Well-being: Testing the Mediating Role of the Teacher-Student Relationship. *Learning and Instruction*, 58, 126–136. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006>
- Barbour, M. K., & Reeves, T. C. (2009). The Reality of Virtual Schools: A Review of the Literature. *Computers and Education*, 52 (2), 402–416. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.09.009>
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., & Wiliam, D. (2001). *Theory and Practice of Formative Assessment*. Vortrag beim Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the Black Box. Raising Standards through Classroom Assessment*. London: King's College.
- Börner, N., Gerken, U., Stötzel, J., & Tabel, A. (2013). *Bildungsbericht Ganzttagsschule NRW*. Dortmund: Forschungsverbund DJI.
- Bolstad, R., & Lin, M. (2009). *Students' Experiences of Learning in Virtual Classrooms*. Wellington, New Zealand: NZCER. Zugriff am 27.05.2020. Verfügbar unter: <http://www.nzcer.org.nz/research/publications/students-experiences-learning-virtual-classrooms>.
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, J., & Gaviria, L. (2015). Parental Involvement on Student Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Research Review*, 14, 33–46. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002>
- Christensen, C. M., Raynor, M. E., & McDonald, R. (2015). What Is Disruptive Innovation? *Harvard Business Review*, (Dezember), 44–53.
- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1989). Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics. In L. B. Resnick (Hrsg.), *Knowing, Learning, and Instruction*. Essays in Honor of Robert Glaser (S. 453–494). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781315044408-14>
- Datnow, A., & Park, V. (2019). *Professional Collaboration with Purpose. Teacher Learning Towards Equitable and Excellent Schools*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351165884>

- Deutsches Schulbarometer Spezial* (2020). Zugriff am 27.05.2020. Verfügbar unter: <https://deutsches-schulportal.de/unterricht/das-deutsche-schulbarometer-spezial-corona-krise/>.
- Dweck, C. S. (2009). *Mindset: The New Psychology of Success*. New York: Random House.
- Eickelmann, B., Bos, W., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., Senkbeil, M., & Vahrenhold, J. (2019). *ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Münster & New York: Waxmann.
- Eickelmann, B., & Drossel, K. (2020). *Schule auf Distanz. Perspektiven und Empfehlungen für den neuen Schulalltag. Eine repräsentative Befragung von Lehrkräften in Deutschland*. Zugriff am 27.05.2020. Verfügbar unter: <https://www.vodafone-stiftung.de/umfrage-coronakrise-lehrer/>.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. (2018). *Collaborative Professionalism*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Hattie, J. (2018). *252 Influences and Effect Size*. Zugriff am 27.05.2020. Verfügbar unter: <https://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement/>.
- Huber, S. G., Günther, P. S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, J. A., & Pruitt, J. (2020). *COVID 19 – aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster & New York: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830942160>
- Klopsch, B. (2016). *Die Erweiterung der Lernumgebung durch Bildungspartnerschaften*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Klopsch, B. (2020, im Druck). Teachers' Cooperation in Baden-Württemberg, Germany: Does School Type matter? *Journal of Education and Teaching Methodology*.
- Klopsch, B., & Sliwka, A. (2020). Schule und Eltern als Bündnispartner im Ausgleich von Bildungsdisparitäten. *Impaktmagazin. Familiengrundschulzentren. Bildung und Beratung im Stadtteil*, 5–19.
- Leidner, D. E., & Jarvenpaa, S. L. (1995). The Use of Information Technology to Enhance Management School Education: A Theoretical View. *MIS Quarterly*, 19 (3), 265–291. <https://doi.org/10.2307/249596>
- Newhouse, K. (2020). *Why Grading Policies For Equity Matter More Than Ever*. Zugriff am 27.05.2020. Verfügbar unter: <https://www.kqed.org/mindshift/55889/why-grading-policies-for-equity-matter-more-than-ever>.
- OECD (2019). *PISA 2018. Insights and Interpretations*. Zugriff am 29.05.2020. Verfügbar unter: <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>.
- Otterpohl, N., & Wild, E. (2017). Kooperation zwischen Elternhaus und Schule im Kontext der schulischen Leistungsentwicklung. In B. Kracke & P. Noack (Hrsg.), *Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie* (S. 293–306). Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-53968-8\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-642-53968-8_13)
- Parkes, S., Zaka, P., & Davis, N. (2011). The First Blended or Hybrid Online Course in a New Zealand Secondary School: A Case Study. *Computers in New Zealand Schools: Learning, Teaching, Technology*, 23 (1), 1–30.
- Pratt, K., & Trewern, A. (2011). Students' Experiences of Flexible Learning Options: What Can They Tell Us about What They Need for Success? *Computers in New Zealand Schools: Learning, Teaching, Technology*, 23 (2), 137–152.



- Richter, D., & Pant, H. A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften in der Sekundarstufe I*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- RTI Network (2019). *What is RTI?* Zugriff am 05.12.2019. Verfügbar unter: <http://www.rti-network.org/learn/what/whatisrti>.
- Sacher, W. (2008). *Elternarbeit: Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schulze-Vorberg, J., Wenzel, F., Bremer, C., & Horz, H. (2017). Die Öffnung von (Lern-) Räumen in Schule und Unterricht durch den Einsatz digitaler Medien. Der Einfluss von Computereinstellung, -ängstlichkeit und Lehrhaltung auf die digitale Mediennutzung von Lehrkräften. In M. Pietraß, J. Fromme, P. Grell & T. Hug (Hrsg.), *Der digitale Raum – Medienpädagogische Untersuchungen und Perspektiven* (Jahrbuch Medienpädagogik, Bd. 14) (S. 215–236). Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-19839-8\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-658-19839-8_12)
- Sliwka, A., & Klopsch, B. (2018). Schule in Kanada. In M. Harring, C. Rohlf & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 63–70) Münster & New York: Waxmann.
- Sliwka, A., & Klopsch, B. (2019). Redefining School: Educational Spaces for Adolescents' Engagement in Learning. In H. Jahnke, C. Kramer & P. Meusbürger (Hrsg.), *Geographies of Schooling* (Knowledge and Space, Bd. 14) (S. 321–332). Cham: Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-18799-6\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-030-18799-6_16)
- Telekom Stiftung (2020). „Schule zu Hause“ in Deutschland. Bestandsaufnahme im Corona-Lockdown aus Perspektive der Schüler/-innen und Eltern. Zugriff am 27.05.2020. Verfügbar unter: <https://www.telekom-stiftung.de/presse/umfrage-kinder-und-jugendliche-finden-lernen-zu-hause-positiv-und-sehen-sich-technisch-gut>.
- Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The “Grammar” of Schooling: Why Has It Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31 (3), 453–479. <https://doi.org/10.3102/00028312031003453>
- Wang, S. K., & Reeves, T. (2006). The Effects of a Web-based Learning Environment on Student Motivation in a High School Earth Science Course. *Educational Technology Research & Development*, 54 (6), 597–621.
- Wild, E. (2003). Einbeziehung des Elternhauses durch Lehrer: Art, Ausmaß und Bedingungen der Elternpartizipation aus der Sicht von Gymnasiallehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49, 513–533.
- Zitter, I., & Hove, A. (2012). *Hybrid Learning Environments: Merging Learning and Work Processes to Facilitate Knowledge Integration and Transitions* (OECD Education Working Papers, No. 81). Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/5k97785xwdvf-en>

Anne Sliwka, Prof. Dr., geb. 1969, Professorin für Bildungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik an der Universität Heidelberg.  
E-Mail: [sliwka@ibw.uni-heidelberg.de](mailto:sliwka@ibw.uni-heidelberg.de)  
Korrespondenzadresse: Universität Heidelberg, Institut für Bildungswissenschaft (IBW), Akademiestraße 3, 69117 Heidelberg

Britta Klopsch, Prof. Dr., geb. 1982, Juniorprofessur für Schulpädagogik am Karlsruhe Institut für Technologie (KIT).  
E-Mail: [britta.klopsch@kit.edu](mailto:britta.klopsch@kit.edu)  
Korrespondenzadresse: Karlsruher Zentrum für Technologie, Zentrum für Lehrerbildung, Kaiserstraße 12, Gebäude 20.52, 76131 Karlsruhe